

Dans for kroppsøvlingslærer- og musikk lærerstudenter

- Et dansedidaktisk FoU-prosjekt ved en PPU-utdanning i kroppsøving og musikk



Hanne Aalberg

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk – kunstfag

Institutt for lærerutdanning, NTNU

Trondheim, mai 2017

Dans for kroppsøvingslærer- og musikk lærerstudenter

- Et dansedidaktisk FoU-prosjekt ved en PPU-utdanning i kroppsøving og musikk

Hanne Aalberg, mai 2017

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk – kunstfag

NTNU – Program for lærerutdanning

Sammendrag

Masteroppgaven «Dans for kroppsøvings- og musikk lærerstudenter» undersøker hvilke erfaringer, holdninger og tanker lærerstudenter har om dans og om hvordan deltakelse i et dansedidaktisk design bidrar til deres didaktiske utvikling. Studiens problemstilling lyder slik: *Hvilke forståelser for dans i kroppsøving respektive musikk fremkommer hos lærerstudenter i praktisk-pedagogisk utdanning og deres lærerutdannere og hvordan utvikles lærerstudenters forståelser gjennom deltakelse i et dansedidaktisk design utviklet for målgruppen?*

For å finne ut av problemstillingen skapte jeg et dansedidaktisk undervisningsdesign, «Maskindansen», som jeg underviste til lærerstudenter ved praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) i kroppsøving og musikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Studentene som deltok på undervisningen svarte i etterkant av undervisningen på et spørreskjema. Jeg har i tillegg intervjuet 3 lærerutdannere, observert 2 studenter i dansepraksis og skrevet egen logg i etterkant av undervisningen jeg gjennomførte med lærerstudentene. Studien bygger på empirisk materiale produsert gjennom spørreskjema, intervju, observasjon av studenter i praksis og egen loggskrivning.

Masteroppgaven er et forsknings- og utviklingsprosjekt fordi jeg ønsker å være med på å utvikle et didaktisk design som bidrar til å utvikle lærerstudenters ferdigheter og kunnskaper om undervisning av dans i skolen. Oppgaven posisjonerer seg innenfor pragmatismen med troen på at kunnskap oppstår i handling og at mennesket handler i verden (Carlsen, 2015, s. 113). Studiens teoretiske referanseramme tar utgangspunkt i tre teoretiske perspektiv: teoretiske perspektiver på dans, teoretiske perspektiver på læreplan og læreplananalyse, samt didaktisk designsteori og dramaturgisk kompetanse i dansedidaktisk kontekst.

Et sentralt kunnskapsbidrag med studien er å peke på at det er et kritisk behov for å utvikle dansedidaktisk kompetanse i lærerutdanningen. I tillegg bidrar studien med et konkret dansedidaktisk design skapt for lærerstudenter: «Maskindansen».

Nøkkelord:

dans i skolen, dans i lærerutdanning, dans i læreplan, dansedidaktikk, dans i kroppsøvingsfaget, dans i musikkfaget.

Abstract

The purpose of the master thesis «Dance for physical education- and music student teachers» is to investigate what experiences, attitudes and thoughts student teachers have about dance and how participation in a dance educational design helps in developing their teaching skills. The problem formulation for the study is: *What understandings for dance as part of physical education and music can be found among student teachers and their teacher educators and how can the understandings of student teachers be developed through participation in an educational design project?*

In order to investigate the issue in focus, I created a dance educational design project, called “The Machine Dance” that I taught the student teachers. The student teachers who participated in the project answered a survey about their experiences of and attitudes toward dance as part of their teaching subjects (physical education and music). In addition, I have interviewed three teacher educators, observed two student teachers while teaching dance and written my own reflexive logs about the project.

The methodological approach is that of a research- and development project because I want to participate in developing ways of teaching skills in dance among student teachers in music and physical education. The philosophical stance of the project is pragmatism, grounded in the belief that knowledge is generated through taking part in and actively interacting with the world (Carlsen, 2015, pg. 113). The theoretical frame includes perspectives on dance in school, curricula studies, as well as educational design theory combined with dramaturgical perspectives on teaching dance.

The knowledge contribution is to show that there is a critical need to develop the position of dance and knowledge about teaching dance in teacher education in physical education and music. In addition, the study contributes with a dance educational design to be used in teacher education and schools; “The Machine Dance”.

Keywords:

Dance in the school, dance in education of teachers, dance in the education plan, dance didactics, dance in physical education, dance in musical education.

Forord

Denne masteroppgaven representerer slutten på et stort arbeid og starten på et enda større engasjement. Da jeg startet på denne mastergraden var jeg i villrede i valg av tema for oppgaven, jeg syntes det var mange tema som fremsto som spennende og viktig å fordype seg i innenfor dansefaget. Da min veileder presenterte ideen om dans i lærerutdanningen for meg falt mange brikker på plass. Jeg hadde jo allerede en interesse for dans i grunnskolen. Denne oppgaven har ført til at jeg har funnet ut hvor jeg vil bruke min stemme, nettopp for å styrke dansens posisjon i grunnskolen.

Opgaven hadde aldri kommet i havn uten min veileder Tone Pernille Østern. Hun har virkelig gjort mer enn forventet og strukket seg langt for å gi meg konstruktive tilbakemeldinger. Med sin enorme kunnskap og erfaring er hun et stort forbilde for en dansende masterstudent. Tusen takk, Tone!

Det er ingen tvil om at arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende. Det har vært som en berg- og dalbane der jeg til tider har følt meg veldig alene. I mine mørkeste stunder, der tårer og panikk var unngåelig, har jeg søkt råd til min pappa Kåre. Uten deg hadde heller ikke denne masteroppgave sett dagens lys. Du har plukket meg opp og festet på meg selebeltet i berg- og dalbanen når jeg var på vei til å hoppe av. Du har lest og kommet med viktige innspill, men viktigst av alt har du hatt troen på meg.

Jeg må også få takke min samboer og snart kommende ektemann, Stian. Takk for at du har troen på meg og alltid er stolt over meg! For at du holder ut når leiligheten er fylt til randen av pensum og veggene av post-it lapper. Jeg gleder meg til å nyte tid sammen med deg og være mer tilstede nå som dette er over.

Mamma, takk for at du lest korrektur og fortalt meg at jeg er god nok underveis i prosessen. Tusen takk til min svigerinne, Elin Angelo, for at du inspirerte meg til å søke på masterstudiet og har oppmuntret meg gjennom hele arbeidet.

Tusen takk til Kristian Wanvik for det flotte bildet på forsiden!

Jeg håper du liker lesningen av denne masteroppgaven og at mitt engasjement for å styrke dansen i grunnskolen skinner igjennom! God lesning!

Trondheim, 22. mai 2017

Hanne Aalberg

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG.....	I
ABSTRACT.....	II
FORORD.....	III
PROLOG.....	6
1. INNLEDNING.....	7
1.1 FORFATTERSTEMME OG FORFORSTÅELSE	7
1.2 HENSIKT OG PROBLEMSTILLING.....	8
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	9
2. METODISK TILNÆRMING.....	11
2.1 KVALITATIV FORSKNING OG VITENSKAPSTEORETISK PLASSERING	11
2.2 METODOLOGI	13
2.3 METODER FOR Å PRODUSERE EMPIRISK MATERIALE	14
2.4 ANALYSEMETODER.....	17
2.5 ETISKE BETRAKTNINGER	19
2.6 STUDIENS KVALITET	19
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER INKLUSIVE LÆREPLANANALYSE	21
3.1 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ DANS.....	21
3.2 TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ LÆREPLAN OG LÆREPLANANALYSE	26
3.3 DIDAKTISK DESIGNTEORI OG DRAMATURGISK KOMPETANSE I DANSEDIDAKTISK KONTEKST.....	39
3.4 OPPSUMMERING AV TEORETISKE PERSPEKTIVER	43
4. DET DIDAKTISKE UNDERVISNINGSDESIGNET - MASKINDANSEN	45
4.1 DET DIDAKTISKE DESIGNETS LÆRINGSMÅL	45
4.2 BESKRIVELSE AV DET DIDAKTISKE DESIGNET	46
4.3 UTFORDRINGER MED DET DIDAKTISKE DESIGNET	50
5. ANALYSE OG FUNN.....	53
5.1 «MASKINDANSENS» DIDAKTISKE BIDRAG TIL LÆRERSTUDENTENE	53
5.2 OBSERVASJON AV STUDENTERS DANSEUNDERVISNING	65
5.3 STUDENTERS HOLDNINGER, ERFARINGER MED OG TANKER OM DANS	67
5.4 INTERVJU AV LÆRERUTDANNERE	87
6. DRØFTING OG KONKLUSJON	103
EPILOG	113
LITTERATURLISTE	114
VEDLEGG 1:	116
VEDLEGG 2:	118
VEDLEGG 3:	119

Tabeller og figurer

TABELL 1. KROPPSØVING I ELVERUMSKOLEN – LÆRDOM I KROPPSØVING	34
TABELL 2. KROPPSØVINGSLÆRERSTUDENTENES TANKER OM BRUKSVERDI AV «MASKINDANSEN» I FREMTIDEN	54
TABELL 3. MUSIKKLÆRERSTUDENTERS TANKER OM BRUKSVERDI AV «MASKINDANSEN» I FREMTIDEN	55
TABELL 4. LÆRERSTUDENTENES OPPLEVELSE AV DIDAKTISK NYTTE AV DESIGNET (KROPPSØVING)	57
TABELL 5. LÆRERSTUDENTERS OPPLEVELSE AV PERSONLIG NYTTE SOM BLIVENDE LÆRER AV DET DIDAKTISKE DESIGNET (KROPPSØVING)	58
TABELL 6. LÆRERSTUDENTENES OPPLEVELSE AV DIDAKTISK NYTTE AV DESIGNET (MUSIKK).....	58
TABELL 7. LÆRERSTUDENTENES OPPLEVELSE AV ELEMENTER MED BRUKSVERDI I FREMTIDIG EGEN DANSEUNDERVISNING (KROPPSØVING)	59
TABELL 8. LÆRERSTUDENTENES OPPLEVELSE AV ELEMENTER MED BRUKSVERDI I FREMTIDIG EGEN DANSEUNDERVISNING (MUSIKK)	61
TABELL 9. LÆRERSTUDENTENES OPPLEVELSE AV ELEMENTER UTEN BRUKSVERDI I FREMTIDIG EGEN DANSEUNDERVISNING (KROPPSØVING)	62
TABELL 10. LÆRERSTUDENTENES OPPLEVELSE AV ELEMENTER UTEN BRUKSVERDI I FREMTIDIG EGEN DANSEUNDERVISNING (MUSIKK)	62
TABELL 11. LÆRERSTUDENTENES TILBAKEMELDINGER PÅ DET DIDAKTISKE DESIGNET (KROPPSØVING).....	63
TABELL 12. LÆRERSTUDENTENES TILBAKEMELDINGER PÅ DET DIDAKTISKE DESIGNET (MUSIKK)	63
TABELL 13. LÆRERSTUDENTERS ASSOSIASJONER TIL DANS (KROPPSØVING, KVINNER)	68
TABELL 14. LÆRERSTUDENTERS ASSOSIASJONER TIL DANS (KROPPSØVING, MENN)	68
TABELL 15. LÆRERSTUDENTERS ASSOSIASJONER TIL DANS (MUSIKK, KVINNER).....	69
TABELL 16. LÆRERSTUDENTERS ASSOSIASJONER TIL DANS (MUSIKK, MENN).....	70
TABELL 17. LÆRERSTUDENTERS ERFARINGER MED DANS (KROPPSØVING, KVINNER)	70
TABELL 18. LÆRERSTUDENTERS ERFARINGER MED DANS (KROPPSØVING, MENN).....	71
TABELL 19. LÆRERSTUDENTERS ERFARINGER MED DANS (MUSIKK, KVINNER)	71
TABELL 20. LÆRERSTUDENTERS ERFARINGER MED DANS (MUSIKK, MENN)	71
TABELL 21. LÆRERSTUDENTERS ERFARINGER MED DANS I GRUNNSKOLEN (KROPPSØVING)	72
TABELL 22. LÆRERSTUDENTERS ERFARINGER MED DANS I GRUNNSKOLEN (MUSIKK)	73
TABELL 23. LÆRERSTUDENTERS ERFARINGER MED DANS I UTDANNINGEN (KROPPSØVING)	74
TABELL 24. LÆRERSTUDENTERS TANKER OM DANSENS BIDRAG I FAGET (KROPPSØVING, KVINNER).....	75
TABELL 25. LÆRERSTUDENTERS TANKER OM DANSENS BIDRAG I FAGET (KROPPSØVING, MENN)	76
TABELL 26. LÆRERSTUDENTERS TANKER OM DANSENS BIDRAG I FAGET (MUSIKK, MENN).....	77
TABELL 27. LÆRERSTUDENTERS TANKER OM DANSENS BIDRAG I FAGET (MUSIKK, KVINNER).....	77
TABELL 28. LÆRERSTUDENTERS TANKER OM GRUNNER TIL AT DE IKKE FØLER SEG KOMPETENTE TIL Å UNDERVISE I DANS NÅR DE STARTER I JOBB SOM LÆRER (KROPPSØVING OG MUSIKK).....	79
TABELL 29. LÆRERSTUDENTERS TANKER OM UTFORDRINGER VED UNDERVISNING AV DANS (KROPPSØVING OG MUSIKK)	80
TABELL 30. LÆRERSTUDENTERS TANKER OM DIDAKTISKE UTFORDRINGER VED Å DESIGNE EGEN UNDERVISNING (KROPPSØVING OG MUSIKK)	81
TABELL 31. LÆRERSTUDENTERS TANKER OM DIDAKTISKE UTFORDRINGER VED KLASSELEDELSE I DANS	82
TABELL 32. LÆRERSTUDENTERS TANKER OM GODT INNHOLD I DANSEUNDERVISNING (KROPPSØVING)	84
TABELL 33. LÆRERSTUDENTERS TANKER OM GODT INNHOLD I DANSEUNDERVISNING (MUSIKK)	85
TABELL 34. LÆRERUTDANNERES BESKRIVELSE AV TEKNISK DANS VS. SKAPENDE DANS	97
FIGUR 1. DANS SOM HELHETLIG BASISFAG.	26
FIGUR 2. KROPPSØVING I ELVERUMSKOLEN – GRUNNER TIL Å HA KROPPSØVING.....	33
FIGUR 3. KROPPSØVING I ELVERUMSKOLEN – ELEVENES OPPLEVELSE AV «OFTE» INNHOLD I KROPPSØVING..	34
FIGUR 4. KROPPSØVING I ELVERUMSKOLEN – ELEVENES ØNSKER OM «OFTE» INNHOLD I KROPPSØVING.....	35
FIGUR 5. HELHETLIG DANSELÆRING.	42
FIGUR 6. DANS SOM RENT TEKNIKKFAG.	101

Prolog

Den myke ballen ble kastet høyt og lavt med stor iver rundt omkring i den grønne gymsalen. Formålet var å treffe medelever med ballen slik at de ble satt ut av spill, Sjurakko kalte læreren ballspillet. Med lite talent og interesse for ballspill var kroppsøvingstimene sjeldent noe lyspunkt i skolehverdagen min på ungdomsskolen. Men en gang, etter en slik time som beskrevet ovenfor, der jeg som vanlig tidlig hadde blitt satt ut av spill og blitt nødt til å observere resten av timen passivt fra sidelinjen, kom kroppsøvingslæreren bort til meg og fortalte at vi skulle ha dans neste uke i faget. Siden hun ikke var noen danser selv, lurte hun på om jeg kunne undervise resten av klassen i dans. Som usikker 9. klassing med behov for ytre anerkjennelse og å hevde meg i faget svarte jeg selvfølgelig ja.

Jeg husker jeg brukte en kveld på å forberede opplegget jeg skulle gjøre med medelevene mine. Jeg valgte ut de kuleste kombinasjonene jeg hadde lært på hiphop på kulturskolen og gledet meg til å se hvordan dette ble tatt imot. Da timen kom og jeg satte i gang opplevde jeg at svært få klarte å følge opplegget mitt. Trinnene og sekvensene jeg hadde valgt var for vanskelige for majoriteten og det ble mange klønete forsøk på å få det til. Jeg tok meg ikke spesielt nær av dette, hadde en OK opplevelse etter endt «undervisning» og fikk gode tilbakemeldinger fra læreren. I dag tenker jeg at jeg ikke hadde den minste forståelse for pedagogikk, didaktikk og hvordan å bygge opp en time. Men det er vel ikke noe man kan forvente at en 14-åring har?

Å la elever få ansvar for danseundervisningen i kroppsøvingsfaget tror jeg er en relativt vanlig praksis. Jeg har snakket med flere kollegaer som har opplevd det samme og dette kommer også fram i to av denne masteroppgavens intervjuer, samt i spørreskjema. Å undervise i dans beskrives av noen av prosjektets deltakere som «ubehagelig», «kleint» og «spesielt utfordrende» i forhold til andre aktiviteter. Forskningsdeltakerne nevner «mangel på egen kompetanse» som en av grunnene til at dansen oppleves så utfordrende å undervise.

Historien beskrevet ovenfor sitter i dag igjen som mitt eneste minne om erfaring med dans i kroppsøvingsfaget i grunnskolen. Kanskje er denne erfaringen del av hvorfor jeg har valgt å gjennomføre nettopp denne studien? For mange barn blir dansen de møter i grunnskolen deres eneste erfaringer med dans. Det er derfor viktig at læreren innehar nødvendig kompetanse og engasjement over dansen for å kunne tilrettelegge for god og helhetlig danseundervisning i grunnskolen.

1. INNLEDNING

I dette kapittelet er formålet å presentere min forfatterstemme og forforståelse. Jeg beskriver videre studiens hensikt, problemstilling og oppgavens struktur for å gi leseren innføring i studien.

1.1 Forfatterstemme og forforståelse

Danseinteressen min ble først vakt til liv i kulturskolen i Namsos. Etter mange år med utprøving av diverse aktiviteter fant jeg endelig en arena der jeg opplevde mestring og lærelyst. Da jeg etterhvert skulle velge linje på videregående var jeg ikke i tvil, jeg ønsket meg inn på danselinjen i Namsos. Her fikk jeg danse som del av skolehverdagen og det motiverte meg til å også gjøre det godt i andre fag. I 3. klasse startet vi elevbedrift for å samle inn penger til klasseset. Vi gjorde ulike oppdrag, men tjente mest penger på å reise rundt på ulike barne- og ungdomsskoler for å holde dansekurs for elevene som del av musikk- og kroppsøvingsundervisningen.

Etter å ha fullført videregående reiste jeg til Melhus for å gå et år på danselinjen på Trøndertun folkehøyskole. Her møtte jeg mennesker fra hele landet med samme interesse som meg. Jeg fikk danset hver dag, hele dagene og kjente på at det var dette jeg ville gjøre. Jeg ville danse. Også her fikk jeg undervist i grunnskolen og ble utleid til to skoler. Jeg hadde fortsatt ikke noen form for pedagogikk- eller didaktikkutdanning.

Videre gikk ferden til Liverpool Institute for Performing Arts, der jeg fullførte et ettårig studieprogram. Her var fokuset på kommersiell og utøvende dans. Jeg savnet pedagogikken og søkte meg derfor videre til Norges Dansehøyskole (NDH) i Oslo. På NDH fikk jeg jobbet med å utvikle meg som teknisk danser samtidig som jeg fikk den etterlengtede pedagogikken. Her var vi i praksis både i grunnskolen, på videregående og på ulike kveldsskoler. Det var lærerikt og nyttig. Jeg hadde undervist en hel del før, uten å reflektere spesielt mye over hva jeg gjorde. Didaktikkens grunnleggende spørsmål HVA, HVORDAN og HVORFOR sirkulerte nå i hodet mitt. Etter tre år i Oslo og som ferdigutdannet danser og dansepedagog, flyttet jeg til Trondheim og startet i jobb blant annet i kulturskolen i Trondheim. En del av stillingen min førte meg ut på to ulike grunnskoler.

I løpet av min personlige dannelsesreise fram mot å bli et voksent og fungerende menneske har dansen vært det som har stått sterkest. Jeg har brukt det meste av min tid og energi på dansen. Jeg har stadig vekk kommet tilbake til å undervise i grunnskolen. Etter endt utdanning har en stor del av mitt yrkesutøvende virke vært som dansepedagog i grunnskolen. Jeg har blitt opptatt

av at hele mennesket skal ivaretas i skoleløpet. Jeg har selv erfart som elev og senere dansepedagog hva dansen i en skolehverdag bidrar med både til individet og felleskapet sådan. Og med utgangspunkt i det begir jeg meg nå ut i denne masteroppgaven om dansedidaktikk for kroppsøvings- og musikk lærerstudenter.

1.2 Hensikt og problemstilling

Tema for masteroppgaven min ble valgt på bakgrunn av en forundersøkelse jeg gjorde våren 2015, som en del av et av et emne på masterstudiet. I denne forundersøkelsen undersøkte jeg hvordan 3 musikk lærere i grunnskolen jobbet med dans i musikkfaget. Forundersøkelsen viste store variasjoner i hvordan dansen ble ivaretatt i faget og at lærerens egne interesse for dans var avgjørende for praksisen som ble utført. I etterkant av denne undersøkelse reflekterte jeg mye over hvordan man skal kunne jobbe for å bidra til at dansen blir bedre ivaretatt i grunnskolen. I dag er dansen del av både musikkfaget og kroppsøvingsfaget og derfor sto kommende kroppsøvingslærere og musikk lærere frem som et viktig sted å starte. Hensikten med oppgaven er å bidra til å utvikle dansedidaktikk i lærerutdanning av musikk- og kroppsøvingslærere.

Arbeidet med denne masteroppgaven startet med at jeg utviklet et didaktisk dansedesign for lærerstudenter ved praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) kroppsøving og musikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Deretter gjennomførte jeg to puljer med undervisning med lærerstudenter. Første produsering av empiri fant sted etter endt undervisning da studentene ble bedt om å svare på et spørreskjema. Ved hjelp av dette spørreskjemaet innhenter jeg informasjon om nytten av det didaktiske designet og andre danseerfaringer studentene har vært igjennom. Logg skrevet av meg etter endt undervisning med studentene ble også del av studiens empiri. I tillegg skrev jeg feltnotater da jeg fikk mulighet til å observere to lærerstudenter fra PPU i praksis der de underviste dans.

For å forstå hvordan PPU-utdanningen er lagt opp og hvordan dansen behandles i studiet fant jeg det nødvendig å intervju tre lærerutdannere ved PPU. Disse intervjuene er også viktig empiri for studien.

Masteroppgaven min er et forsknings- og utviklingsprosjekt fordi jeg ønsker å være med på å utvikle et didaktisk design som bidrar til å utvikle lærerstudenters ferdigheter og kunnskaper om undervisning av dans i skolen.

Problemstillingen for masterprosjektet lyder slik:

Hvilke forståelser for dans i kroppsøving respektive musikk fremkommer hos lærerstudenter i praktisk-pedagogisk utdanning og deres lærerutdannere og hvordan utvikles lærerstudenters forståelser gjennom deltakelse i et dansedidaktisk design utviklet for målgruppen?

For å komme frem til svar på problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hva bidrar undervisningsdesignet ”Maskindansen” til når det gjelder å utvikle kroppsøvings- respektive musikk lærerstudentenes didaktiske forståelse for dans?
2. Hvilke holdninger til, erfaringer med og tanker om dans har lærerstudentene i kroppsøving respektive musikk?
3. Hvilke holdninger til, erfaringer med og tanker om dans har lærerutdannere i kroppsøving respektive musikk?

I arbeidet med å finne svar på forskningsspørsmålene har jeg arbeidet utfra tre ulike tilnærminger. Svar på forskningsspørsmål 1 finner jeg igjennom analyse av studentenes svar på spørreskjema, i observasjon av lærerstudenter i praksis, samt i analyse av egne refleksjonslogger etter undervisning med lærerstudentene. Svar på forskningsspørsmål 2 blir søkt igjennom intervju av tre lærerutdannere og analyse av intervjuene. Svar på forskningsspørsmål 3 blir behandlet i gjennom analyse av lærerstudentenes svar på spørreskjema. I analyse og drøfting er jeg i dialog med danseteori, læreplanteori og didaktisk designteori, inklusive dramaturgi i didaktisk kontekst.

Eksempler på spørsmål jeg har stilt lærerstudentene er: Hvilke erfaringer med dans har de fra før? Hvilke erfaringer tillegger de seg i løpet av utdanningen? Opplever de at et didaktisk undervisningsdesign bidrar til å ruste de for kommende undervisning i dans? Gjennom å undersøke svar på disse spørsmålene i dialog med eksisterende teori er hensikten med studien å bidra til et styrkende fokus på blivende læreres dansefaglige kunnskap. I fremtidens skole er det læreren, og ikke ungdomsskoleeleven, som bør ha ansvar for god undervisning, også i dans.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven har 6 kapitler. Hittil har jeg presentert studiens problemstilling og dens forskningsspørsmål, redegjort for min motivasjon for studien og gitt innblikk i egen bakgrunn. I kapittel 2 legger jeg frem studiens metodiske ramme. Dette er en empiritung oppgave som krever at jeg legger frem metodene jeg har benyttet meg av for produsering av empiri og analyseprosessen grundig. I dette kapitlet beskriver jeg også min vitenskapsteoretiske posisjonering. I kapittel 3 presenteres oppgavens teoretiske referanseramme i 3 deler: Teoretiske perspektiver på dans, Teoretiske perspektiver på læreplan og læreplananalyse, og

Didaktisk designteori og dramaturgisk kompetanse i dansedidaktisk kontekst. I kapittel 4 beskriver jeg mitt didaktiske design «Maskindansen» og dets læringsmål. Til slutt i dette kapitlet gjør jeg en analyse av egne refleksive logger etter endt undervisning. I kapittel 5 jobber jeg stegvis og analytisk for å gi svar på studiens tre forskningsspørsmål. I oppgavens siste kapittel drøfter jeg studiens problemstilling. Avslutningsvis reflekterer jeg over ulike tiltak for å styrke lærerstudenters dansefaglige kompetanse under utdanningen og peker fremover med tanke på videre forskning innen feltet.

2. METODISK TILNÆRMING

I dette kapittelet søker jeg å gi leseren en innføring av studiens metodiske tilnærming og helhet. For å finne ut av problemstillingen min måtte jeg komme frem til et forskningsdesign som var hensiktsmessig nettopp for min studie. Designet mitt måtte igjennom en formgivning (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2011, s. 73) for å bli gjennomførbart og forskbart. Jeg har valgt å gjøre en hovedsakelig kvalitativ studie der jeg benytter meg av flere metoder for å produsere empiri.

2.1 Kvalitativ forskning og vitenskapsteoretisk plassering

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning regnes kvalitativ- og kvantitativ metode som to hovedretninger. Disse settes ofte opp mot hverandre som paradigmer (Tjora, 2013). Tjora skriver at kvalitativ forskning søker forståelse fremfor forklaring og at slik forskning er preget av en *induktiv* (empiridrevet) framgangsmåte fremfor en *deduktiv* (hypotese- og teoridrevet) framgangsmåte (2013, s. 18). Repstad forklarer at kvalitative metoder handler om å karakterisere (2007, s. 16). Med dette forstås egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener som viktige. Repstad beskriver at kvalitative studier viser mennesket som fritt, kreativt og bevisst, mens menneskesynet i en kvantitativ undersøkelse innebærer at mennesket sammenliknes med en enkel datamaskin (2007, s. 20). Dette beskriver godt hvorfor det var viktig for meg å gjøre et kvalitativt prosjekt, jeg var interessert i å se alle nyansene i funnene jeg måtte komme over.

Johannessen et al (2011) beskriver samfunnsvitenskapens studieobjekt som svært komplekst. Studieobjektet er mennesker som kommuniserer, reflekterer og tolker og det kreves et mangfold av framgangsmåter og metoder når mennesker skal forskes på (2011, s. 31). Mitt forskningsprosjekt består av både såkalte myke og harde data. Spørreskjemaet mitt samler inn begge deler. Jeg har harde tall fra flervalgsspørsmålene på spørreskjema, mens de myke er skreven tekst. Jeg er opptatt av å ha begge deler, for meg kan ikke denne undersøkelsen besvares på en ren kvantitativ måte. Jeg trenger å forstå konteksten i rundt «Ja», «Nei» og «Vet ikke» svarene jeg får.

2.1.1 Kunstfaglig forskning

Det kunstfaglige forskningsfeltet avgrenser seg som oftest til kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning finnes det mangfoldige og ulike tilnærminger. Innenfor kunstfaglig forskning er det mange ulike termer som benyttes, eksempelvis «art as research», «artistic research», «art(s) based research», «research-led practice» og «practice-led research» (Rasmussen, 2012, s. 27). Disse termene viser impulser fra ulike kunstneriske miljø (artistic research) og vitenskapelige

miljø (arts based research). Rasmussen beskriver at bruken av disse termene synliggjør en «maktkamp» i mellom det praktiske (practice-led) og det teoretiske (research-led) (2012, s. 27). Det synes å være avstand i mellom de kunstfaglige tradisjonene, og i tradisjonene innenfor kvalitativ forskning generelt. Denne avstanden kan være uheldig, da de ulike tradisjonene har mye å tilføye hverandre og ville vært tjent med å være i dialog.

Å forske i og på kunsten oppleves av mange kunstnere som krevende. Utforskende praksis for kunstnere er en del av det å drive med kunst. Som dansepedagog og dansekunster utforsker jeg dans i mitt daglige virke. Jeg gjennomfører, reflekterer, evaluerer og forbedrer praksisen min kontinuerlig. Forskning blir noe som kommer utenfor eller i tillegg til denne utforskende praksisen. Forskning krever lesning av teori, skriftlig og systematisk refleksjon, samt distansert og nøye analyse (Rasmussen, 2012, s. 23). Dette sitatet fra professor i drama Bjørn Rasmussen mener jeg kan overføres fra teaterfeltet til dansefeltet:

Satt på spissen kan man si at det forskes for lite i det anvendte teaterfeltet fordi det utforskes for mye i en praksis som ikke gis forskningsstatus. Tiden går med til å lage, gjennomføre og formidle pedagogiske opplegg og kunstverk uten forskningsbevissthet (Rasmussen, 2012, s. 28).

I dette prosjektet forsøker jeg å utvikle et didaktisk design i dans, og kombinere det med forskningsbevissthet og produisering av empiri av deltakerne på en systematisk måte.

2.1.2 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Studiens vitenskapsteoretiske ståsted tar utgangspunkt i at kunnskap oppstår i handling og at mennesket handler i verden (Carlsen, 2015, s. 113). Dette er det grunnleggende utgangspunktet innenfor pragmatismen, hvor denne oppgaven posisjonerer seg.

Et hovedtrekk ved pragmatismen er troen på at kunnskap ikke har noen absolutt gyldighet og at eksisterende kunnskap kan erstattes når det åpner seg nye hensiktsmessige måter å forstå noe på (2015, s. 113). For lærerstudentene kan deltakelse i dette prosjektets didaktiske dansedesign være med på å skape ny kunnskap om hva dans er og kan være i undervisning i grunnskolen.

To sentrale filosofer innen pragmatismen, John Dewey og Charles Sanders Peirce, antok at vaner og tro er utgangspunkt for reflekterende tenking og handling. En grunntanke i pragmatismen er at mennesker søker løsninger på problemer ved å handle på tross av rutiner og vaner og isteden handler på grunnlag av det som savnes. Kunnskap sees på som erfaring og refleksjon. Når man møter på motstand eller problemer ved enkelte deler av et fenomen oppstår refleksjon. Denne refleksjonen kan skape motivasjon til å skape ny mening (Carlsen, 2015). Jeg valgte lærerstudenter som målgruppe for denne studien fordi jeg hadde en forforståelse om at undervisning i dans i lærerutdanningen er mangelfull. Jeg stiller i denne oppgaven spørsmål

ved lærerutdanningens rutiner og vaner i forhold til ivaretagelse av dansen og håper å bidra til å styrke dansen i lærerutdanningen ved å handle på grunnlag av det som savnes.

Et annet viktig moment med pragmatismen er troen på at et menneske aldri kan ses som en avskilt enhet i verden, den står i kontinuerlig samspill og under påvirkning av andre (2015, s. 115). Dette momentet beskriver hvorfor det var viktig for denne studien å intervju lærerutdannerne. Lærerstudentenes erfaringer, holdninger og tanker om dans påvirkes og utvikles i samspill med lærerutdannerens holdninger og tanker til dans.

2.2 Metodologi

Med metodologi mener jeg her måten jeg utformer forskningsdesignet og de valg det innebærer.

I første omgang underviste jeg to grupper studenter på PPU. Jeg underviste lærerstudenter med kroppsøving, musikk eller drama som fag. Jeg underviste i 2 omganger, til sammen 38 studenter. I etterkant av økten svarte alle studentene på et anonymt spørreskjema. Spørreskjemaet besto av både flervalgssvar og spørsmål med åpne svar. Svarene på spørreskjemaet munner ut i prosjektets tyngste empiri. I tillegg til studentenes svar på spørreskjema intervjuet jeg emneansvarlige på PPU. Det er fire emneansvarlige, 2 på kroppsøving, 1 på musikk og 1 på drama. Disse intervjuene utgjør også sentral empiri for prosjektet.

I etterkant av utført undervisning for studentene har jeg skrevet egen logg og fulgt to studenter i praksis der de underviste dans. Derfor er loggskrivning og observasjon som metode en del av empirien min.

2.2.1 Forsknings og utviklingsarbeid

Prosjektet er et forsknings- og utviklingsprosjekt. Utviklingsforskning forstår jeg som det som Liora Bresler på engelsk kaller «formative research». Bresler beskriver denne typen forskning slik:

Formative research, or development research as it is called by some, is disciplined inquiry conducted in the context of the development and/or implementation of an educational product or program (Bresler, 1994, s. 11).

Det er altså forskning med hensikt om å forbedre eller utvikle prinsipper for utdanning og læring. Videre skriver hun at utviklingsforskning må gjøres i sin naturlige kontekst, nettopp fordi det er der behovet er gjeldende (Bresler, 1994). I min studie har jeg valgt å gjennomføre prosjektet mitt ved en lærerutdanning. May Britt Postholm og Torill Moen skriver slik om forsknings- og utviklingsarbeid: ”Oppmerksomheten rettes mot deler av konkret praksis som

man ønsker å forbedre i en utviklingsprosess” (Postholm & Moen, 2011, s. 7). Lærerstudenter er deltakere av mitt prosjekt fordi jeg tenker at det nødvendig å gjøre en forbedring for å styrke dansen i lærerutdanningen.

2.2.3 Utvalg forskningsdeltakere

Det ble tidlig tydelig for meg at jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen min med kommende lærere i musikk og kroppsøving. Jeg fikk etter forespørsel anledning å gjennomføre FoU-prosjektet med studentene som tar PPU (praktisk-pedagogisk utdanning) ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Her fantes det studenter som tar PPU i kroppsøving, musikk og drama. Jeg hadde ikke på forhånd tenkt å ha med dramastudentene som en del av datainnsamlingen, men siden de fulgte undervisningsplanen og også var tilstede under den obligatoriske danseøkten fikk de også mulighet til å svare på spørreundersøkelsen. Til sammen svarte 38 studenter på spørreundersøkelsen. 20 menn og 18 kvinner. 20 kroppsøvingsstudenter, 10 musikkstudenter og 8 dramastudenter. I tillegg er fire lærerutdannere intervjuet: To for kroppsøving, en for musikk og en for drama.

I arbeid med analysen har jeg valgt å se bort ifra svarene jeg har fått på spørreundersøkelse fra dramastudentene og svarene jeg fikk på intervjuet med emneansvalig ved PPU drama. Dette grunngrir jeg med at drama ikke har status som eget fag i skolen og at mange av problemstillingene som gjelder for dans også er gjeldende for drama. Arbeid med drama og dans har mange likhetstrekk, men dramastudentene har ikke grunnskolens læreplaner hengende over seg, som styrer dem til å undervise i dans på samme måte som kommende musikk- og kroppsøvingslærere.

2.3 Metoder for å produsere empirisk materiale

Metoder for å produsere empirisk materiale er de konkrete metoder jeg benytter meg av for å få innsyn i deltakernes tanker, forståelser og opplevelser i dette prosjektet.

2.3.1 Mine forberedelser og refleksive logger

Det aller første arbeidet jeg gjorde i forhold til denne masteroppgaven var å planlegge og formgi det didaktiske undervisningsdesignet «Maskindansen». En annen dansepedagog har som del av tidligere undervisning for lærerstudenter utviklet maskindans-designet som jeg videreutvikler i denne studien. Av det opprinnelige designet beholdt jeg den koreografiske strukturen som undervisningsøkten munner ut i. Alle andre momenter er utviklet på nytt av meg.

Jeg stiftet først kjennskap med lærerplanene og kompetansemålene i musikk og kroppsøving. Det var viktig for meg at designet skal kunne anvendes av lærerstudentene når de starter i jobb i grunnskolen.

Et annet viktig moment i planleggingen var at elevene og lærerstudentene i gjennom å delta i designet skulle bli kjent med dansen og erfare ulike innganger til dansen. Jeg bestemte meg for de ulike arbeidsmetoder jeg ønsket at designet skulle inneholde. Deretter laget jeg oppgaver med utgangspunkt i de ulike arbeidsmetodene som til sammen endte opp i koreografien «Maskindansen». Her lå dramaturgisk tenkning i bunnen og det var viktig at de ulike delene bygget opp under helheten som jeg ønsket at deltakerne skulle erfare igjennom økten.

Etter at jeg var ferdig med å planlegge det didaktiske designet konkretiserte jeg læringsmål for studentene og for elever i grunnskolen. Disse målene hadde jeg hatt i bakhodet underveis i planleggingen, men jeg satte først ord på dem etter jeg hadde fullført planleggingen av designet. Før økten med lærerstudentene testet jeg ut det didaktiske designet på elever i grunnskolen. Jeg opplevde designet som velfungerende for elevene i grunnskolen og dette var et viktig arbeid som del av forberedelsen på undervisningen med lærerstudentene. Dette viste meg at det didaktiske designet kunne ha nytteverdi for lærerstudentene i fremtiden.

Etter en gjennomarbeidet forberedelsesprosess gjennomførte jeg to økter med lærerstudentene og etter begge øktene skrev jeg logg umiddelbart etterpå. I loggen evaluerte jeg meg selv, skrev om utfordringer jeg opplevde underveis i økten og om hvordan jeg opplevde lærerstudentenes respons underveis. I en ny undervisningssituasjon, som det var å undervise lærerstudenter for meg, er jeg alltid spent og selvkritisk. Denne loggen er farget av min opplevelse av å undervise lærerstudentene. Min opplevelse trenger ikke å samsvare med lærerstudentenes opplevelse og derfor er jeg glad studentene takket ja til å svare på spørreskjemaet etter endt økt.

2.3.2 Spørreskjema

Lærerstudentene besvarte et anonymt spørreskjema etter endt undervisning. Spørreskjemaet jeg utviklet var et *semistrukturert* (Johannessen, Tufte, & Christoffersen , 2011, s. 261) spørreskjema. Det inneholdt både åpne og prekodete spørsmål. På noen av spørsmålene fikk deltakerne mulighet til å skrive fritt, mens på andre krysset de av eksempelvis Ja/Nei. Mens prekodete spørsmål åpner for generalisering, er åpne spørsmål vanskelige å generalisere. De kan gi tilleggsinformasjon utover de svaralternativene som er gitt på forhånd, men krever mye når de kommer til analyse (Johannessen, Tufte, & Christoffersen , 2011, s. 261). I tillegg til åpne og prekodete spørsmål inneholder også spørreskjemaet spørsmål der de svarer på skala

som: Ja, absolutt, Det bør helst være det, Verken eller, Det er ikke så nødvendig eller Nei, absolutt ikke.

Spørreskjemaet åpnes med bakgrunns spørsmål om kjønn, studieretning og erfaringer med dans. Videre stiller jeg spørsmål ut fra tre hovedområder: dansens verdi, fremtidig egen undervisning og om det didaktiske designet, «Maskindansen», jeg hadde utviklet som et ledd i deres lærerutdanning og som de deltok i. De fleste spørsmålene er holdnings- og handlingsspørsmål, som handler om hva utvalget gjør og mener, til fordel for kunnskapsspørsmål (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 268). Til sammen inneholder spørreskjemaet 19 spørsmål, altså et relativt langt og omfattende spørreskjema. Se vedlegg nr. 1.

Rasmussen skriver at virkeligheten endres idet en forsker begynner å belyse den. Et spørreskjema som forskningsverktøy, er derfor med å endre og bli en del av den virkeligheten som søkes målt (2012, s. 30). Responsen lærerutdannerne ytrer i spørreskjemaet er slik sett kun gjeldende i den nye virkeligheten.

2.3.3 Intervju

Jeg valgte å gjennomføre dybdeintervjuer med de tre PPU emneansvarlige i undersøkelsen. I dybdeintervju er man ute etter verden sett fra informantens posisjon. Målet med et slikt intervju er å skape rom for en relativt fri samtale rundt temaer bestemt av forskeren for å få informanten til å reflektere over egne erfaringer, praksiser og meninger nærliggende området som det forskes på (Tjora, 2013). Jeg utviklet en intervjuguide med åpne spørsmål som gav informantene mulighet til å gå i dybden på spørsmål der det var behov for det. Jeg fulgte den samme intervjuguiden (vedlegg 2) hos alle emneansvarlige med noen få tilpasninger til de ulike fagene.

Et dybdeintervju følger ofte en dramaturgi med oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundings spørsmål (Tjora, 2013, s. 104). Jeg startet intervjuet med å spørre om de emneansvarliges utdanning, egne assosiasjoner og erfaringer med dans og egen undervisningserfaring med dans. Dette var spørsmål som det går relativt fort å svare på uten å måtte reflektere mye. Videre spurte jeg om dansens posisjon og bidrag i faget og om utfordringer lærere har for å ivareta dansen og utfordringer lærere opplever med å undervise i dans. Spørsmål om hvordan studiet forbereder kommende lærere til å undervise i dans var også viktig. Som avrundings spørsmål spurte jeg om eventuelle løsninger for å ivareta dansen i faget.

2.4 Analysemetoder

Etter at selve utviklingsprosjektet med tilhørende produksjon av empirisk materiale var avsluttet, gikk jeg i gang med å analysere arbeidet. Her beskriver jeg analysemetodene som er brukt.

2.4.1 Læreplananalyse

I arbeidet med å analysere læreplanen har jeg gått dypt inn i lærerplanen og sett nøye på hva det faktisk er som står om dans der. I analysen har jeg benyttet meg av PhD-studien til Dag Jostein Nordaker og annen teori som undersøker i grunnskolen. Mine egne erfaringer med undervisning av dans i grunnskolen dannet også et bakteppe for denne analysen.

Jeg analyserte først setning for setning om dans hver for seg. Hvordan beskrives dansen i nettopp denne setningen? Etter å ha analysert bit for bit, så jeg på summen av hva som står om dans. Her var jeg ute etter å se om det lå helhetlig dansetenkning til grunn for utsagnene om dans. Bygget kompetansemålene videre på hverandre? Fikk dansens potensial komme frem i læreplanen? Jeg sammenlignet det som står om dans i fagene musikk og kroppsøving for å se om fagplanenes beskrivelse av dans hang sammen.

2.4.2 Analyse av spørreskjemaene

I arbeidet med å analysere spørreskjemaene begynte jeg med å rydde svarene inn etter studieretning. Jeg opplevde at det var forskjell i hvordan studentene svarte ut ifra kjønn på noen av spørsmålene, så derfor delte jeg også svarene inn i kjønn under ryddingen. Jeg samlet alle svarene og grupperte de etter studieretning og kjønn.

Videre sammenlignet jeg svarene og så etter ulikheter og likheter i gruppene. Underveis dukket det opp noen mønster som jeg forfulgte. Et slikt mønster var for eksempel at mennene, både på kroppsøving og musikk, hadde mange erfaringer med dans som sosialt fenomen. Jeg bet meg også fast i utsagn som gikk igjennom i alle gruppene. Noe av det umiddelbare jeg så var at de fleste studentene kun hadde erfaringer med teknisk og tradisjonell dans og manglet erfaring med skapende dans.

Etter de umiddelbare inntrykkene måtte jeg strukturere analysen etter forskningsspørsmål 1 og 2. Jeg behandlet derfor analysen av spørreskjemaet i to deler. Jeg analyserte spørsmålene som handlet om det didaktiske designet «Maskindansen» og spørsmålene om lærerstudentenes holdninger, erfaringer og tanker, hver for seg.

I gjennom å strukturere svarene nøye med forskningsspørsmålene som utgangspunkt vokste det frem kategorier og mønster som ga grunnlag for videre tolkning, refleksjon og tilslutt svar på forskningsspørsmål 1 og 2.

2.4.3 Analyse av intervjuene

Analysen av intervjuene er inspirert av en metode som Aksel Tjora kaller for den *stegvis-deduktive induktive metoden* (Tjora, 2013, ss. 175-176). I denne modellen ser man først på empirien og forsøker så utvikle konsepter/teorier fra rådata, samtidig som man jobber deduktivt ved å sjekke det teoretiske man finner med det empiriske. I arbeidet med å analysere intervjuene startet jeg med transkriberingen. Her fikk jeg mulighet til å bli godt kjent med materialet og gjort meg noen tanker om temaer som dukket opp og gikk igjen. Andre etappe av analysen ble at jeg så nøye på de enkelte intervjuene hver for seg. Jeg markerte ord som jeg syntes fremstod som viktig i forhold til mitt forskningsspørsmål. Jeg markerte det jeg umiddelbart syntes kunne virke interessant for oppgaven og som trigget meg som fagperson. Videre gikk jeg enda en runde igjennom hvert intervju samtidig som jeg markerte mønster og forslag til kategorier i marginen. Neste steg ble å bearbeide rådataene (de transkriberte intervjuene) og kode dem. Dette gjorde jeg igjennom å skrive ned viktige utdrag fra intervjuene, både ord og korte setninger, på små post-it lapper som jeg klistret på veggen. Jeg gav informantene forskjellige farger på post-it lappene og klistret de først hver for seg. Videre startet puslespillet med å finne sammenhenger og kategorisere merkelappene i forhold til forskningsspørsmål 3. Å analysere intervjuene har vært det mest krevende i hele prosessen med denne studien. Jeg har flere ganger gått meg vill i tema jeg syntes var interessante, men som ikke gav meg svar på forskningsspørsmålet. Et slikt tema var eksempelvis utfordringer vedrørende dans og kjønn, som gikk igjen i alle intervjuene. Etter hvert måtte jeg utelukke dette temaet fra oppgaven, da det ikke var relevant.

2.4.4 Analyse av mine egne refleksive logger

I arbeidet med å analysere mine egne refleksive logger som jeg skrev etter gjennomført undervisning og observasjon gikk jeg først i gang med å rydde i loggen. Loggen var usammenhengende og uorganisert. Her organiserte jeg de ulike avsnittene inn etter framvoksende meningsbærende tema av betydning for forskningsspørsmålene. Eksempel på tema er egne kroppslige opplevelser, utfordringer jeg opplevde og reaksjoner fra studentene. Videre måtte jeg velge ut hvilke temaer og sitater fra loggen som var relevante for studien. I presentasjon av funnene fra loggen ble det ekstra viktig å påpeke at loggen var skrevet av meg og farget av nettopp det.

2.5 Etske betraktninger

Der forskning med og på mennesker finner sted bør det alltid ligge noen etiske betraktninger til grunn. Etikk handler om regler, retningslinjer og prinsipper for vurdering av hva som er riktig eller galt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen , 2011, s. 89). I min empiriproduksjon har jeg hentet inn både direkte og indirekte personopplysninger om deltakerne og derfor er prosjektet meldt til og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) (vedlegg 3). I møtet med informantene fikk de et samtykkeskriv og muligheten til å skrive under på samtykkeskjema. I dette skjemaet stod det at ingen direkte personopplysningen skulle komme frem i det ferdige arbeidet. De fikk mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen frem mot trykking. I arbeidet med å presentere analysen og funn har jeg kommet over noen etiske dilemmaer som jeg har måttet tatt tak i. Jeg opplevde at intervjudeltakerne i studien ble for «avkledd» og at dette ikke nødvendigvis var positivt for deltakerne. Jeg har valgt å erstatte intervjudeltakernes opprinnelige navn med pseudonymer for å skjule deres identitet. I Analyse- og funnkapitlet omtales lærerutdannerne som *Martin*, *Arild* og *Kristian*. Jeg har også valgt å transkribere intervjuene på bokmål for å styrke anonymiseringen av intervjudeltakerne.

2.6 Studiens kvalitet

I kvantitativ forskning er det vanlig å snakke om styrken ved en studies kvalitet igjennom begrepene validitet og reliabilitet. Validitet handler om hvorvidt man har målt det man hadde til hensikt å måle og reliabilitet om i hvor stor grad det er mulig å komme frem til samme resultat ved gjentatte målinger med samme måleinstrument (Ringdal, 2013, s. 96). Ved kvalitative studier er ikke målet å komme frem til samme resultater eller å gjennomføre like studier gjentatte ganger og dermed kan det være en fordel å benytte seg av begreper tilpasset kvalitativ metode. Pålitelighet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet er slike begreper.

Pålitelighet handler om å gi leseren en eksplisitt beskrivelse av forskningsprosessen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen , 2011, s. 230). Siden dette er en empiritung studie som benytter seg av flere metoder for produksjon av empiri har jeg forsøkt å gi detaljerte beskrivelser på hvordan dataproduksjonen har foregått for å gi leseren mulighet til å vurdere studiens pålitelighet underveis.

Troverdighet handler om i hvilken grad studiens fremgangsmåter og funn på en tilfredsstillende måte speiler formålet med studien og representerer virkeligheten. En studies troverdighet kan styrkes igjennom metodetriangulering. Dette innebærer at forskeren benytter seg av ulike metoder for å produsere empiri (Johannessen, Tufte, & Christoffersen , 2011, s. 230). Denne

studien benytter seg av metodetriangulering, da jeg både produserer data gjennom spørreskjema, intervju, refleksjonslogg og observasjon.

Bekreftbarhet handler om at funnene faktisk er et resultat av forskningen og ikke forskerens egne holdninger. Dette kan sikres igjennom at forskeren beskriver alle avgjørelser tatt i forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere disse. Her bør forskeren være selvkritisk og åpen om sin forforståelse, samt støtte seg til litteratur (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 232). Jeg har i denne studien vært åpen om at min forforståelse forteller meg at dansen i lærerutdanningen ikke blir ivaretatt på tilfredsstillende vis. Det var nettopp med denne forforståelsen som utgangspunkt at jeg valgte å gjøre et forsknings- og utviklingsprosjekt med lærerstudenter som målgruppe. Jeg har i funnene vært opptatt av å støtte meg til litteratur og andre forskeres oppdagelser for å styrke studiens bekreftbarhet. Grunnet tidsperspektivet har jeg ikke hatt anledning til å spørre deltakerne om tilbakemeldinger på mine fortolkninger. Dette kan være en svakhet ved studiens bekreftbarhet.

Overførbarhet handler om hvorvidt funnene og forskningen kan være nyttig og interessant i andre sammenhenger enn det som studeres (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 231). Med denne studien har jeg som hensikt å bidra til å utvikle dansedidaktikk i lærerutdanning av musikk- og kroppsøvingslærere. Likevel tror jeg studien kan være interessant i andre kontekster, først og fremst for lærere i grunnskolen og dansepedagoger, musikk lærere og kroppsøvingslærere som er opptatt av utvikling av dans i skolen. Funnene kan også fungere som et bakteppe i senere arbeid med utvikling av læreplan. I tillegg kan studiens didaktiske design, «Maskindansen», være av interesse for lærere som underviser kroppsøving og musikk i grunnskolen.

3. TEORETISKE PERSPEKTIVER INKLUSIVE

LÆREPLANANALYSE

I teorikapittelet behandler jeg hovedsakelig tre teoretiske perspektiv: teoretiske perspektiver på dans, teoretiske perspektiver på læreplan og læreplananalyse, samt didaktisk designsteori og dramaturgisk kompetanse i dansedidaktisk kontekst. I teoretiske perspektiver på dans behandler jeg litteratur om skapende arbeid med dans og legitimering av dans i skolen. I teoretiske perspektiver på læreplan og læreplananalyse behandler jeg teori om hva læreplan er og dansens status i læreplanen. Dag Jostein Nordakers PhD «Dans i skolen?» er en viktig kilde i denne delen av oppgaven. I dette kapittelet kommer også min analyse av læreplanen vedrørende kroppsøving og musikk. Didaktisk designsteori og dramaturgisk kompetanse i dansedidaktisk kontekst tar for seg designsteori med utgangspunkt i teoriutvikling gjort av Tone Pernille Østern, Alex Strømme og Anna Lena Østern. Dette for å peke på viktigheten av helhetlig, dynamisk tenkning i planlegging og gjennomføring av danseundervisning.

3.1 Teoretiske perspektiver på dans

For å kunne argumentere for dans og arbeide med å styrke dansens posisjon i skolen er det viktig å klargjøre hva man mener med begrepet dans i en gitt kontekst, siden det er et mangefasettert begrep som kan bety mye. Dag Jostein Nordaker beskriver i sin PhD-avhandling at ikke all bevegelse er dans, men det er først når bevegelsen blir satt i fokus at vi kan kalle det dans. Adshead-Lansdale (1981) definerer dans bredt i *the study of dance*:

Since the arguments put forward in this book relate initially to any and all forms of dance no attempt is made to define. It is sufficient to say that whatever is labelled “dance”, and accepted as such by those who do it and watch it, is regarded as “dance”. (Adshead-Lansdale, 1981, s. 4)

For dans i pedagogisk sammenheng kan det være en stor fordel å se bredt på hva dans kan være slik Adshead-Lansdale gjør. Å klare å se at hverdagslige bevegelser kan være dans og at det er glidende overganger mellom hva som er dans, teater, sport og lek, gjør at det finnes mange muligheter pedagogisk for å jobbe med dans.

3.1.1 Skapende dans

Skapende dans er den formen for dans mitt didaktiske design tar utgangspunkt i. Det finnes mange innganger og metoder for å arbeide med skapende dans, men i slikt arbeid ligger alltid en utforskende inngang til dans i bunnen. Mitt didaktiske design benytter seg av flere ulike innfallsvinkler til å arbeide med skapende dans, som å lære nye trinn, improvisere, bruke hverdagsbevegelser, utforske alene og sammen i par, finne på, komponere og prøve ut nye

bevegelsesmuligheter. I læreplanen står det at elevene i grunnskolen skal arbeide med skapende og kreativ dans. Torunn Mattsson (2016) beskriver den *expressiva dansen* slik:

Den expressiva dansen tar festa på utforskende av rörelser, det estetiska uttrycket och att förmedla tankar, känslor och stämningar i rörelser. (Mattsson, 2016, s. 86)

Beskrivelsen til Mattsson kan overføres til hvordan man kan arbeide med skapende dans i skolen. Det handler om at eleven skal erfare det å utforske og uttrykke seg igjennom kropp og bevegelse.

3.1.2 Rudolf Laban

Å arbeide med skapende og kreativ dans er ofte blitt gjort med utgangspunkt i Rudolf Labans bevegelsesteori. Rudolf Laban (1879) var dansekunster, koreograf og dansefilosof som i sitt virke på slutten av 1800-tallet og tidlig på 1900-tallet bidrog med artikulering av noen av de viktigste elementene for skapende, dynamisk og utforskende arbeid i dans. Bull Thorshaug (2002) skriver følgende om Laban:

Labans tilnærming til danseundervisning stod i direkte kontrast til flertallet av andres metoder på den tiden. Han ønsket å hjelpe danserne slik at de kunne finne sitt eget individuelle uttrykk, i motsetning til ideen om at danserne var koreografens middel til å nå sitt individuelle uttrykk. (s. 15)

Labans danseelementer er prinsipper for forståelse av bevegelse i vid forstand (Thorshaug, 2002, s. 18). De kan brukes til å analysere og forstå bevegelse, samt som et verktøy for skapende bevegelsesarbeid. De fem elementene er rom, kropp, bevegelse, dynamikk og relasjoner. Min masteroppgave har ikke noe hovedfokus på Laban, men det didaktiske designet jeg har utviklet for dette prosjektet kunne la seg analyseres ved hjelp av Labans elementer, og designet innebar at lærerstudentene jobbet aktivt i forhold til elementene rom, kropp, bevegelse, dynamikk og relasjoner. Dette masterprosjektet skriver seg inn i en tradisjon for hva dans kan være i skolen, og med dans mener jeg i dette prosjektet et helhetlig didaktisk design som tar utgangspunkt i en skapende og utforskende inngang til dans.

3.1.3 Forskning på dans i kroppsøvfingsfaget i Norge

Hilde Rustad, postdoktor ved Norges Idrettshøgskole og forsker på dans i kroppsøvfingsfaget og i kroppsøvfingslærerutdanning, gjorde i 2008 en empirisk studie gjennomført ved Norges Idrettshøgskole som 3. del av sin doktoravhandling. Studiens deltakere var lærerstudenter som skulle bli faglærere i kroppsøving. Lærerstudentene ble undervist i dans som del av et obligatorisk emne i studiet. Studien tok for seg forskningsspørsmålet «Hva slags erfaringer og meninger trer frem hos studenter som jobber med danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon som del av faglærerstudium hvor målet er å bli kroppsøvfingslærer?» (Rustad, 2013, s. 169).

Studentene skulle igjennom undervisning i danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon og dermed tilegne seg danseerfaring som de selv senere skulle kunne ta i bruk som kroppsøvingslærere.

I sin konklusjon kommer hun frem til at det foreligger et manglende samsvar i materialet som er samlet inn i studien. Hun finner to hovedlinjer. Studenten som dansende subjekt, som hun kaller student-danser, og den samme studenten som fremtidig kroppsøvingslærer, som hun kaller student-lærer. Student-danserne erfarer dans kroppslig og sosialt, samarbeider med hverandre og har det gøy samtidig som student-lærerne er mye mer kritisk. Begge rollene er iboende alle deltakerne og eksisterer separat og parallelt med hverandre (Rustad, 2013, s. 189).

Det er umulig for lærerstudenten å vite hva hun/han vil komme til å synes er relevant og nyttig i undervisningssammenheng, mens hun/han er under utdanning. Derfor er det også vanskelig å vite hvordan og i hvilken grad studentene kommer til å bruke det de har lært under sin utdanning for lærere. Forskningsmaterialet i Rustads studie viser imidlertid at mange av studentene hadde et klart bilde av hva det å undervise generelt i kroppsøvingsfaget dreier seg om.

3.1.4 Legitimering av dans i skolen

For å legitimere dansen i skolen må man se dansen i relasjon til den totale opplæringen som skal finne sted i skolen. Læreplanen beskriver sin hovedoppgave slik «Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennning og oppleving, til innleving, utfolding og deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Under en slik hovedoppgave tenker jeg, som dansepedagog, at dansen uten problem kan legitimere sin plass i skolen.

Nielsens fire paradigmer for legitimering av kunsthøgskolefag

Den danske musikkprofessoren, Frede V. Nielsen har jobbet frem fire paradigmer som kan anvendes for legitimering av kunsthøgskolefag (Nielsen, 2008):

- Oppdragelsesorientert paradigme
- Antropologisk orientert paradigme
- Kulturorientert paradigme
- Estetisk orientert paradigme

Jeg bruker i det følgende Nielsen (2008) slik hans arbeid er bearbeidet i Nordakers PhD-avhandling (2009). Oppdragelsesorientert paradigme fokuserer på dannelsen av det hele mennesket. Danning er et begrep som ofte dukker opp i offentlige styringsdokumenter, eksempelvis, «I Stortingsmelding nr. 11, Læreren – rollen og utdanningen fra 2008-2009», står

det blant annet på side 43: "Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom refleksjon" (Sørensen, 2013, s. 43). Danning kan forstås som at man søker å utvikle gode samfunnsborgere og skal gjøre elevene i stand til å tenke selv, reflektere over vedtatte sannheter og søke kunnskap. Dans i et oppdragelsesorientert paradigme ser på dansen som en aktivitet med ringvirkninger for læring på andre områder som f.eks. språk- og talloplæring. Man kan også se at dansen bidrar til å utvikle egenskaper i mennesket som kreativitet, konsentrasjon og samarbeidsevne. Dansen blir i denne sammenheng et verktøy i den overordnede utviklingen av det samhandlende mennesket. (Nordaker, 2009, s. 53)

Det antropologiske paradigme tar som hovedmål å fokusere på personlige egenskaper og på det enkelte individ. Å sette dansen i det antropologiske paradigme er å se på dansen som et grunnleggende behov for mennesket og at oppfyllelse av dette er en forutsetning for å kunne utvikle det hele mennesket. Dansen fremmer en opplevelse med noe opprinnelig og ekte i menneskets liv. Her er det fokus på det enkelte individs utviklingspotensial og at dansen kan bidra til å bygge selvtillit og selvfølelse. (Nordaker, 2009, s. 53)

Det kulturorienterte paradigme forstås som å se utvikling av samfunnet som en historisk prosess og at det som overlever over tid har en verdi som bør føres videre til neste generasjoner (Nordaker, 2009, s. 21). Dette paradigme vektlegger at dans i lang tid har vært en del av vår kultur og at denne kulturen er sentral i oppdragelsen av mennesket.

Det estetiske orienterte paradigme anerkjenner at kunsten gir erfaringer som skaper muligheter for å erkjenne menneskets indre og ytre virkelighet. Dansen bidrar til å kunne gi uttrykk for vår erkjennelse. Som ikke-verbalt medium bistår dansen mennesket med en mulighet til å formidle andre sider ved mennesket enn hva det muntlige språket gjør. (Nordaker, 2009, s. 53)

Disse fire paradigmene ekskluderer ikke hverandre, men bidrar alle til ulike måter å legitimere kunsthøgskolen og dansen i skolen. Paradigmene ser dansen og kunsthøgskolen både innefra og utenfra, at fagene i seg selv har viktige egenskaper og samtidig bidrar til å utvikle andre viktige egenskaper.

Danshøgskolans legitimering av dans i skolen

Dans og drama/teater skiller seg fra de andre kunsthøgskolene ved å være de uttrykkene der kroppen står tydelig i sentrum. Da Danshøgskolan (nå Dans- og cirkushøgskolan) i 1990 ga ut boken *Dans i skolen* (Statens kulturråd, Sverige & Danshøgskolan) legitimerte de dansen med dens egenverdi i sentrum. Boken beskriver fem ulike aspekter å se dansens bidrag i: det kulturelle, det

sosiale, det kinestetiske, det emosjonelle og det estetiske aspektet. Nedenfor gjengir jeg noen av argumentene som ifølge boka legitimerer dansens plass i skolen, og som jeg sier meg enig i (min oversettelse fra svensk til norsk):

- Å la barna oppdage at dansen er et språk, en måte å kommunisere på
- Å utvikle elevenes kroppsspråk og øve deres motoriske ferdigheter
- Å øke kjennskapet til hvordan kroppen og bevegelser forholder seg til tid og rom
- At alle barn skal få oppleve danseglade
- Å bruke dansen som en vei til økt selvfølelse og styrket identitet
- Å la kroppens og dens uttrykksmuligheter stimulere barns egne skapende evner
- Å la barn oppleve gleden i å skape
- Å la barn få tilgang til alle sine følelser
- Å la barn få lære seg hvordan de igjennom bevegelse kan gestikulere og gi form til indre bilder, tanker og følelser, både som individer og i grupper
- Å utvikle barns evne til å se, kjenne og høre nyansene, det subtile i det skapende
- Å la barn få oppleve den sansebaserte kunnskap som finnes i dansen, dvs. å kunne oppfatte og oppleve virkeligheten igjennom sansene

Og ikke minst står det:

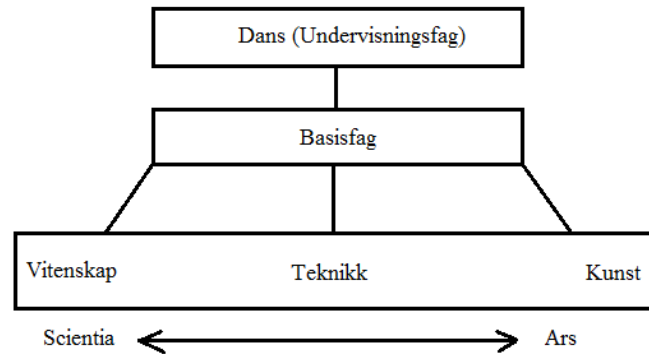
- De opplevelser som finnes i dansen er livsnødvendige og kan ikke nås på annet vis enn igjennom å danse!

Med disse punktene som grunnlag har man en legitimering av dans i skolen som tar utgangspunkt i dansens egenverdi og utvikling av det enkelte individ. Her beskrives det at barn skal få tilgang til alle sine følelser igjennom dansen. Det sansebaserte, estetiske og skapende står frem som spesielt for dansen som kunstfag i skolen.

Faglig kunnskap i kunstfag

Professor i musikkpedagogikk, Elin Angelo, skriver om kunstpedagogens faglige kompetanse i boka Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk (2014), som er basert på hennes doktorgrad. For å artikulere kunstpedagogens faglige kunnskap presenterer Angelo ideen med å starte med kunstfagets basisfag, slik Nielsen fremstiller faget musikk, som basis- og undervisningsfag (Nielsen, 1998, s. 110). Jeg mener Nielsens framstilling kan adapteres til dansefaget.

Nielsen konkretiserer musikkfagets basisfag i tre deler, på en akse mellom kunstdimensjon (Ars) og vitenskapsdimensjon (Scientia). Han tydeliggjør de tre delene som vitenskap, håndverks/hverdagskultur og kunst. Jeg velger å beholde vitenskap og kunst, men bytter ut håndverks/hverdagskultur med teknikk. Disse tre delene kan diskuteres både sammen og adskilt og bidrar til en måte å sette ord på hva faglig kunnskap i kunstfag kan være. Jeg har tilpasset denne figuren fra Nielsens musikkfigur til å bli en figur for dansefaget.



FIGUR 1. Dans som helhetlig basisfag.

Hvordan dansefaget fremstår avhenger av hvordan lærer og læreplan vektlegger dansefagets basis (vitenskap, teknikk og kunst). Basisfag for dansefaget kan være eksempelvis underholdningsfag, teknikk- og ferdighetsfag, kunnskapsfag eller estetiske fag. (Nielsen, 1998)

Ars står for kunst og det kunstneriske og er det som gjør at kunstfag skiller seg fra andre fag i skolen. Vitenskap ser jeg i denne sammenhengen som vitenskap om dans og lærerens kompetanse i didaktikk. Hva vet læreren om dans i skolen? Hvordan tilrettelegger læreren for ulike aldersgrupper i sin danseundervisning?

3.2 Teoretiske perspektiver på læreplan og læreplananalyse

Læreplan er et av de sterke styringsmidlene staten har ovenfor skolen. Læreplanen har som tenkt hovedfunksjon å styre innholdet i opplæringen. Planen forteller om hva som skal gjøres på de ulike klassetrinnene i de ulike fagene og om omfanget og timeantallet faget til enhver tid skal ha. Staten har hovedansvaret for at skolen ivaretar sine samfunnsoppgaver og læreplanen er et av tiltakene som skal sikre dette. Læreplanen består av en generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag og timefordelingen. Disse er tilgjengelige på nett på www.utdanningsdirektoratet.no.

3.2.1 Dansens status i læreplan og grunnskole

I dette kapitlet benytter jeg meg hovedsakelig av forskningen til Nordaker. Nordakers PhD-avhandling er en undersøkelse som kun tar utgangspunkt i skriftlige dokument og en stor del av studien tar for seg norske nasjonale læreplaner for grunnskolen. Temaet for avhandlingen hans er dansen i den norske grunnskolen. En av avhandlingens tre forskningsspørsmål lyder som følgende:

Hvordan fremtrer dans som kunnskapsområde i norske læreplaner for grunnskolen? (Hovedfokus musikk og kroppsøving). (Nordaker, 2009)

Han gjør primært rede for dansens posisjon og det dansefaglige innhold i de nasjonale læreplanene av 1997 (L-97, 1997) og 2006 (L-06, 2006). De følgende avsnittene er basert på Nordaker (2009, s. 83-139).

Helt siden 1939 har dans vært en del av grunnskolens læreplaner. Dans har aldri hatt status som eget fag, men har lang tradisjon både i kroppsøving og musikkfaget. I dag er dansen skrevet inn i læreplanen som del av disse to fagene. Nordaker beskriver dansens bidrag slik i de to fagene «I musikkfaget synes dansen primære funksjon å være av metodisk art» mens «i kroppsøvingfaget blir dans i større grad tillagt funksjoner som ikke i varetas av andre aktiviteter i faget» (2009, s. 139). Hvordan dansen har vært beskrevet har variert i de ulike læreplanene. Forrige læreplan, L-97, ga spesifikke beskrivelser av hva dansen i skolen skulle innebære, med konkrete danser og danseleker. I den inneværende læreplanen (når denne masteroppgaven skrives i år 2017), LK06, er dansens bidrag beskrevet mer generelt og mangler tydelighet på hva dansen i skolen skal være (Nordaker, 2009). En utydelig læreplan kan være problematisk med tanke på ivaretagelsen av dansen, Trine Ørbæk Svee formulerer problematikken slik «Et vagt formulert fag som blir vagt oppfattet og vagt fulgt opp, vil neppe få den tyngden og seriøsiteten som har vært intensjonen» (Svee, 2008, s. 86).

Dansens tradisjon i skolen var lenge preget av dans som fysisk aktivitet og dans som kulturarv, men fra 60-tallet har beskrivelsene av dans i læreplanene gått mer mot det kreative og estetiske. Man ble opptatte av at elevene skulle få utrykke egne følelser, tanker og ideer igjennom skapende dans. Det skapende er fortsatt et av dansens bidrag i kroppsøving og musikk.

I læreplanene (L-97 og L-06) til fagene musikk og kroppsøving er dansen beskrevet med mange likhetstrekk. Samværsdansen er beskrevet som fokus for begge fag, den norske folkedansen spesielt prioritert. Den skapende dansen er uttrykt som autonom aktivitet i begge fag. Men ingen av planene uttrykker at elevene skal få opplæring i dansens grunnleggende elementer. Selv om planene til de to fagene har mange likhetstrekk, utfyller de i liten grad hverandre. I begge fag står dansen som en autonom del av faget, uten en tydelig beskrevet funksjon. Dette kan gjøre at dansen fremstår som et fremmedelement sett i sammenheng med resten av planene i fagene. (Nordaker, 2009)

At dansen fremstår som et fremmedelement og er vagt formulert gjør at dansen får lite tyngde i læreplanen. Beskrivelsene av dansen i musikk og kroppsøving spiller ikke på hverandre og dette bidrar til at dansens potensiale ikke får ta plass i grunnskolen.

3.2.2 Kroppsøving og musikk i M-87, et lite og nødvendig bakteppe

Siden jeg i studien har henvendt meg til studenter som svarpersoner på studiens spørreskjema, ser jeg det nødvendig å gjøre en kort beskrivelse av hva læreplanen M-87 sier om dans. Studentene som deltar i undersøkelsen er i alder som tilsier at de har gjennomført grunnskolen under L-97 og M-87. For å forstå deres svar er det nødvendig med et bakteppe om M-87.

Musikk i M-87 la vekt på at elevene skulle lære å mestre danse- og bevegelsesformer fra eget miljø og andre kulturer. Det står også at elevene i arbeid med ulike emner burde få veiledning som oppmuntret til spontanitet, oppfinnsomhet, improvisasjonsevne, formsans og uttrykksvilje. M-87 er delt inn i hovedemner og delemner. Musikk, bevegelse og drama er et av hovedemnene. I planen finner vi kompetansemål som sier at elevene skal lære å «lage bevegelser og trinn til musikk», «lage og sette sammen rytmeostinat, danser i forskjellige taktarter, rytmisering av og bevegelse til dikt, fri bevegelse» og lære «danser fra lokalmiljøet, norsk folkedans, internasjonal folkedans, moderne dans, jazzdans, gammeldans, rock and roll, dansetyper med fastlagte bevegelsesmønstre til aktuell pop og rock. Utarbeiding av dansetrinn til ulike sanger» (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987, ss. 252-263).

Kroppsøving i M-87 har som et av sine hovedmål «Å ta vare på elevenes evne til skapende aktivitet og utvikle estetisk sans». Det ene hovedemnet i kroppsøving heter «Lek, dans og dramaaktiviteter». I planen finner man delmål som sier følgende om dans og at elevene skal erfare «Lek og eksperimentering med grunnleggende bevegelselementer med tanke på danseskaping», «Arbeide med bevegelseskvaliteter», «Lære nye danser», «Spontan dans til sang, musikk og andre lydeffekter», «Komponere egne danser» (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987, ss. 275-284).

I M-87 kan man lese et elevsyn som ser på viktigheten av individet som skapende. Elevene skal erfare mange sjangre, men det er også lagt vekt på at elevene skal skape dans og bevegelse selv. Spesielt i kroppsøvfaget står det skapende sterkt beskrevet.

3.2.3 Nordakers analyse av forholdet læreplan L-97 og L-06, dans i musikkfaget

Når man sammenligner dansen i musikkfaget i L-97 og L-06 er dansen beskrevet med mindre tyngde i den nyeste planen. Termen dans er brukt 21 ganger i L-06, mot 83 ganger i L-97. L-06 har en strammere struktur enn L-97, men dette viser likevel at det har skjedd noe med dansens posisjon i faget. I L-06 sin anvendelse av begrepet musikk kan det kun leses å referere til musikk som fenomen. Dans inkluderes noen ganger når begrepet brukes, men dette må vurderes fra tilfelle til tilfelle. Et eksempel på når dans inkluderes: «Dans er en naturlig del av musikkfaget og bidrar til mangfold i elevenes musikalske uttrykksformer» (L-06, s.137). I motsetning til

eksempel på sitat der dans er ekskludert: «Kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk» (L-06, s.137).

Disse eksemplene viser at L-06 ikke tar høyde for å beskrive de to områdene musikk og dans som komplementære kunnskapsfelt. Et tydelig tegn på dansens minskende posisjon i faget er at hovedområdet Musisere og danse i L-97 er endret til kun Musisere i L-06. Nordaker beskriver dansens bidrag i faget i L-06 som mye mer autonom i forhold til i L-97 (2009, s. 113). Dansen er i L-06 beskrevet i mye større grad i egne kompetansemål enn i L-97. Dansen hektes i langt mindre grad opp mot læring av musikk. Dette bidrar til at dansen har mistet sin metodiske funksjon og samtidig ikke fått tildelt noen ny verdi. Nordaker påpeker likevel at dansens skapende dimensjon i L-06 er tydeligere enn i L-97.

3.2.4 Min analyse av dansens status i musikkfaget

I L-97 var dansen en del av musikkfagets hovedområder. I L-06, er dansen strøket bort fra resten av listen som nå inneholder å musisere, komponere og lytte.

I fagets formål er dans beskrevet slik: «Dans er en naturlig del av musikkfaget og bidrar til mangfold i elevenes musikalske uttrykksformer». (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2)

Denne beskrivelsen kan forstås som om dansen i hovedsak er et metodisk bidrag uten stor egenverdi som bidrar til mangfold og som et alternativ i musikkundervisningen. I mellom linjene synes dansen å ha en svak posisjon i forhold til andre musikalske uttrykksformer.

Og videre beskrives dansen slik:

Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig. Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til god. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2)

I denne beskrivelsen av fagets formål fraskrives fagets ansvar for å utvikle elevenes kompetanse innen dans. Her er det den kompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen som skal tas i bruk. Dette er problematisk med tanke på at ikke alle elever tilegner seg dansekompetanse utenfor skolen.

Flere av fagets kompetansemål omhandler dans, jeg har listet de opp under.

Kompetansemål etter 2. årstrinn sier følgende:

- Delta i leker med et variert repertoar av sanger, rim, regler, sangleker og danser
- Delta i framføring med sang, samspill og dans
- Gi uttrykk for opplevelser gjennom språk, dramatisering, dans og bevegelse

Etter 4. årstrinn:

- Danse et utvalg norske og internasjonale folkedanser
- Framføre sang, spill og dans i samhandling med andre
- Improvisere dans og bevegelse og samtale om hvordan dans kan illustrere et musikalsk forløp

Etter 7. årstrinn:

- Beherske noen norske danser og danser fra andre land
- Delta i framføring med sang, spill og dans der egenkomponert musikk og dans inngår
- Uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans

Etter 10. årstrinn

- Øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk
- Skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter

Ut fra kompetansemålene kan man lese at dansen skal bidra som blant annet et skapende element i faget. Som beskrevet ovenfor skal elevene skape egne danseuttrykk, uttrykke egne ideer, tanker og følelser igjennom bevegelse og dans, improvisere dans og bevegelse og gi uttrykk for opplevelser igjennom dans. Kompetansemålene om dans har tyngst vekt på den kreative og skapende dansen. Det mangler mål om at elevene skal oppnå en grunntrening/grunnforståelse for i dans i planen. Dette får meg til å stille følgende spørsmål: Hvordan skal elevene skape dans uten noen form for danserisk tilrettelagt grunntrening i bunnen?

3.2.5 Nordakers analyse av forholdet lærerplan L-97 og L-06, dans i kroppsøving

I sammenligning av L-97 og L-06 er dansens posisjon i kroppsøvfingsfaget betydelig svekket. Termen dans er brukt 24 ganger i L-06, mot 60 ganger i L-97. I L-06 er dansen i stor grad beskrevet i egne kompetansemål. L-97 gav dans tre funksjoner som gjennomsyrrer planen: forståelse av bevegelseskvalitet, estetiske opplevelser og skapende virksomhet. I L-06 er dansens funksjon vagt beskrevet, men dans er den eneste aktiviteten med skapende dimensjonen i faget. Når det gjelder legitimering av faget har L-97 fokus på utviklingen av enkeltmennesket og gleden av å være i bevegelse, mens L-06 fokuserer på helseaspektet og målet om å oppdra sunne samfunnsborgere. Endringen i legitimeringen gjør det utfordrende å argumentere for dansens verdi i faget og som Nordaker beskriver det: «Valg av kroppsøvfingsfagets fagdidaktiske fokus er en sterk medvirkende årsak til at dansen har blitt isolert som en aktivitet med liten legitimering i faget» (2009, s. 138).

I L-06 virker dansen å ha status som noe alternativt og som et fremmedelement. Målet med planen er å være i aktivitet og dansen får derfor ingen egen funksjon som gjør at den ikke kan erstattes av andre aktiviteter. Nordaker skriver at dersom utviklingen fra L-97 til L-06 fortsetter risikerer dansen å bli definert ut av faget (2009, s. 138).

3.2.6 Min analyse av dansens status i kroppsøvningsfaget

I L-06 i fagplanen til kroppsøving finner man dansen i hovedmålet om idrettsaktivitet sammen med et bredt utvalg av idretter og bevegelsesaktiviteter.

I fagets formål fremkommer dans på denne måten «Rørslekultur i form av leik, idrett, dans og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2).

Kroppsøvningsplanen er bygget opp med 4 hovedområder: Aktivitet i ulike bevegelsesmiljøer, Idrettsaktivitet, Friluftsliv, Trening og livsstil. Dansen finner vi kun konkret nevnt i hovedmålet om idrettsaktivitet beskrevet slik: «Hovudområdet idrettsaktivitet omfattar eit breitt utval av idrettar, dansar og alternative rørsleaktivitetar» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Dansen fremstår her med liten kraft da den blir opplistet sammen med et bredt utvalg idretter og alternative bevegelsesaktiviteter. Videre beskrives dansens form i hovedmålet slik ”Deltaking i og framføring av dansar, både eigenproduserte dansar og dansar frå ulike kulturar, mellom anna frå ungdomskulturane, er ein del av de” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Her beskrives det at elevene skal arbeide med skapende dans, uten å gi den skapende dansen noen retning, begrunnelse eller kvalitetsmål. I tillegg er dansen beskrevet i sterk tilknytning til kulturbegrepet, uten å nevne noen sjangre. Dette bidrar til at læreplanen kan tolkes som åpen og mulighetsrik, men mangler å stake ut retning angående dansefaglig innhold.

I tillegg til hovedområder har faget mange kompetansemål, nedenfor har jeg listet opp de som handler om dans.

Kompetansemål etter 2. årstrinn sier følgende:

- Vere med i songleikar og enkle dansar frå ulike kulturar

Etter 7. årstrinn:

- Eksperimentere med kroppslege uttrykk og danse enkle dansar frå ulike kulturar

Etter 10. årstrinn:

- Trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar
- Eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekomposisjonar

I disse kompetansemålene kan vi lese at dansen skal ivareta kulturarv og bidra til kjennskap til andre kulturers danser. Det finnes ingen konkrete eksempler på danser som skal læres i planen, det finnes heller ingen antydning til at elevene skal opparbeide seg en grunnbasis i dans. Dansen er i planen den eneste aktiviteten i faget som er tillagt en skapende funksjon. Kvaliteten på den skapende funksjonen er ikke beskrevet. Målene om skapende arbeid er handlingsrettede og forteller at skapende dans er et mål å arbeide med, men ikke noe om hvorfor eller hvordan. Som i musikkfaget reiser spørsmålet seg om hvordan skapende dans skal finne sted uten noen form for grunntrening i bunn.

Målene om dans virker tilfeldig og lite gjennomtenkte i forhold til fagets helhet. Det er ved tre tilfeller opplistet sammen med idrett og andre rørsleaktiviteter. Dette bidrar til at dansen får liten egenverdi og gjør, som Nordaker beskriver, dansen til noe som kan erstattes av andre aktiviteter.

3.2.7 Dans i læreplan for kroppsøving og musikk sett i sammenheng

I begge fag er dansen beskrevet vagt i kompetansemålene og gir ingen konkrete eksempler på danser eller sjangre som elevene skal lære i løpet av 10 årstrinn. I begge fag gis altså læreren stor frihet til å velge hva dansens art i faget skal være. Dette er på mange måter fint i og med at alle lærere har ulik kompetanse og iboende erfaring med dans. Det er nødvendig at lærere får spille på det de er gode på, eksempelvis hvis en musikk lærer har bakgrunn som folkedanser og lærer elevene sine folkedans. Men for lærere med lite eller ingen erfaring i dans kan læreplanen bli vanskelig å tolke når den er såpass vag.

Begge fagene beskriver samværsdansen i fokus, og spesielt norsk folkedans som viktig. Den skapende dansen går også igjen i begge fag. Skapende dans blir beskrevet som en autonom aktivitet i begge fag. Det er problematisk at det ikke er beskrevet at elevene skal få noen form for grunntrening eller basistrening i dans og bevegelse. For skal elevene få en meningsfylt og god erfaring med skapende dans er dette et reelt behov.

Det synes ikke som dansen i de to fagene er sett i sammenheng ut ifra læreplanene. Dette er både synd og problematisk da det innskrenker dansens potensial i skolen. Dansen fremstår nærmest som et fremmedelement i sin beskrivelse i forhold til resten av fagplanene.

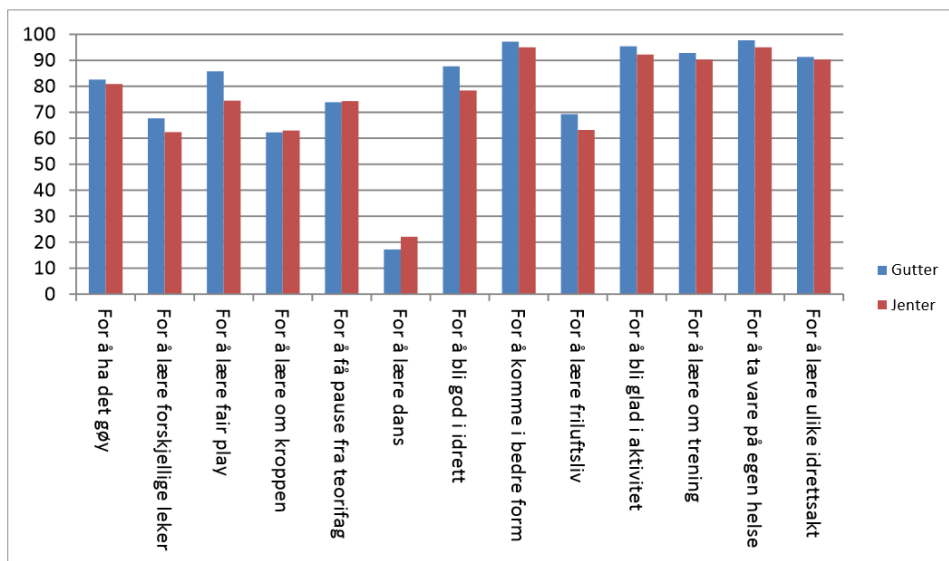
3.2.8 Elevers og læreres synspunkter på dans i kroppsøving

I 2015 gjennomførte Kjersti Mordal Moen, Knut Westlie, Vidar Hammer Brattli, Lars Bjørke og Arild Vakt skjold en omfattende kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes

opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen kalt «Kroppsøving i Elverumskolen». 751 elever, 57 lærere og 14 skoleledere deltok i studien. Studien viser blant annet at innholdet i undervisningen har mye fokus på ballspill og grunntrening. Dans og nye kroppsøvingsaktiviteter får liten plass (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke, & Vaktskjold, Kroppsøving i Elverumskolen, 2015).

Disse figurene er hentet ut av rapporten og sier noe om den praktiserende dansen i kroppsøvingfaget:

Figur 9. Hvorfor har dere gym på skolen? - Elever fordelt på kjønn. Prosent (N=751).



FIGUR 2. Kroppsøving i Elverumskolen – grunner til å ha kroppsøving (Moen et al., 2015).

Figur 2 viser at de fleste elevene er enige om at de har gym på skolen for å lære om alle utsagnene, bortsett fra «for å lære om dans». I utsagnet om dans er 17,2 % av guttene og 22,1 % av jentene «enig» eller «litt enig» at de har kroppsøving for å lære dans (Moen et al., 2015). Dette forteller om lite praktiserende dans i faget, som igjen fører til at elevene ikke mener de har kroppsøving for å lære om dans. Det kan også vise til lærere med lite engasjement i dansen og at dette manglende engasjementet også farger elevenes syn på dans.

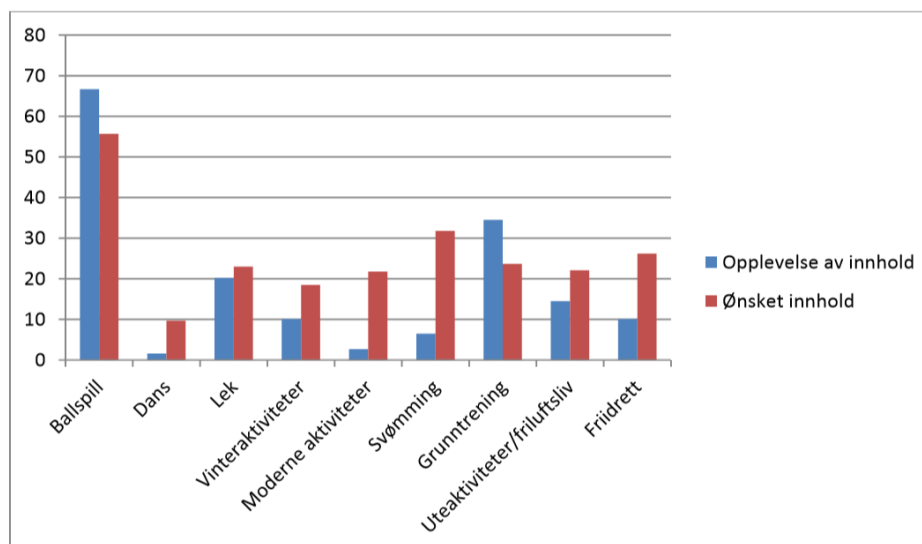
Tabell 1. Kroppsøving i Elverumskolen – lærdom i kroppsøving (Moen et al., 2015).

Tabell 11. Hva synes du at du lærer i gymtimene - elever (N=751).

	Ja	Nei	Vet ikke
I gymtimen lærer jeg å leke	254 (33,8%)	332 (44,2%)	156 (22,0%)
I gymtimen lærer jeg å svømme	201 (26,8%)	483 (64,3%)	67 (8,9%)
I gymtimen lærer jeg at det er gøy å være i aktivitet	621 (82,7%)	66 (8,8%)	64 (8,5%)
I gymtimen lærer jeg fair-play	482 (64,2%)	106 (14,1%)	163 (21,7%)
I gymtimen lærer jeg ulike danser	169 (22,5%)	448 (59,7%)	134 (17,8%)
I gymtimen lærer jeg å være ute i naturen/friluftsliv	216 (28,8%)	354 (47,1%)	181 (24,1%)
I gymtimen lærer jeg mange forskjellige idretter	612 (81,5%)	79 (10,5%)	60 (8,0%)
I gymtimen lærer vi å respektere hverandre	484 (64,4%)	102 (13,6%)	165 (22,0%)
I gymtimen lærer vi om trening og en sunn livsstil	527 (70,2%)	85 (11,3%)	139 (18,5%)

I tabell 1 svarer storparten av elevene «Ja» på de fleste utsagnene. I forhold til dans svarer 22,5% «Ja» på utsagnet «I gymtimen lærer jeg ulike danser», mens 59,7% svarer «Nei» (Moen et al., 2015). Utsagnene om dans og svømming er de utsagnene med flest «Nei» svar. Dette vitner om at dette er områder innen faget som vies lite tid. Utsagnet «I gymtimen lærer jeg mange forskjellige idretter» viser kroppsøvingsfaget som rent aktivitetsfag.

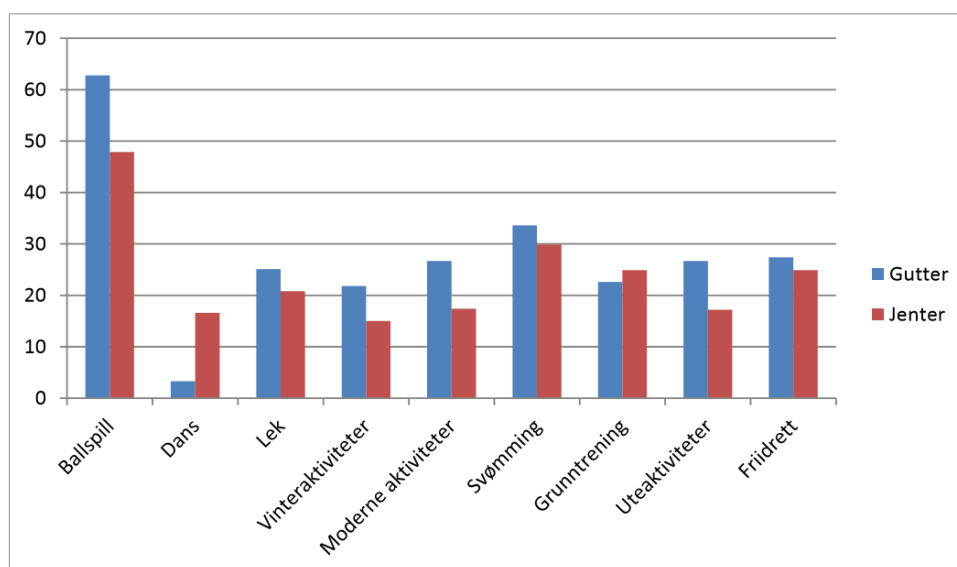
Figur 13. Elevenes opplevelse av innhold «ofte» i kroppsøving og «ofte» ønsket innhold. Prosent (N=751).



FIGUR 3. Kroppsøving i Elverumskolen – elevenes opplevelse av «ofte» innhold i kroppsøving (Moen et al., 2015).

I Figur 3 skiller dansen seg ut med at med henholdsvis kun 12 elever (1,6 %) og 20 elever (2,7 %) svarer at de opplever at de har disse aktivitetene ofte. Dette peker igjen på lite eller ikke-eksisterende fokus på dans i faget. Et spennende funn er at 3,9% gutter på ungdomstrinnet svarer at de opplever å ha dans «ofte», mens 0 jenter svarer «ofte» på samme utsagn. Dette forteller noe om dansens status blant guttene i denne undersøkelsen. Dette tyder jeg som om guttene ikke liker å danse, nettopp fordi de så sjeldent har danset. Et negativt forhold til dansen får de kanskje til å oppleve at de har dans «ofte». I forhold til ønsket innhold virker elevene å ønske variert og allsidig undervisning i faget, 9,7 % oppgir at de ønsker å ha dans oftere. Det største gapet i rapportert er mellom opplevelse av å ha aktiviteten «ofte» og ønsket om å ha aktiviteten «ofte» finner vi for aktivitetene; moderne aktiviteter, dans, svømming og friidrett (Moen et al., 2015).

Figur 14. Ønsket innhold «ofte» i kroppsøving - elever fordelt på kjønn. Prosent (N=751).



FIGUR 4. Kroppsøving i Elverumskolen – elevenes ønsker om «ofte» innhold i kroppsøving (Moen et al., 2015).

Figur nr. 4 viser at i forhold til ønsket innhold oppgir. 9,7 % at de ønsker å ha dans ofte. Det er bare i dans og grunntrening at større andeler blant jentene enn guttene ønsker å ha disse aktivitetene «ofte» (Moen et al., 2015). Dette forteller noe om dansens status i samfunnet og at denne styrer i hvor stor grad dansen er ønsket som innhold. Dette får meg igjen til å tenke at dansen har hatt liten plass i faget hos svargruppen og at guttene ikke har fått en positiv erfaring med dans.

I rapportens konklusjon står følgende:

Det aller tydeligste funnet i undersøkelsen knytter seg til dans. Dans skiller seg ut ved å være den læringsaktiviteten som både elever og lærere rangerer lavest, både når de blir spurt om hva som er sentralt innhold i faget og hva det faktisk fokuseres på i undervisningen. Både blant jenter og gutter beskrives dans på denne måten, men innen gruppen som ønsker mer dans i kroppsøving er det overvekt av jenter. Når elev- og lærersvar ses i sammenheng, oppgir en betydelig større andel av lærere enn elever at dans er en viktig del av kroppsøvingfaget. Dette tyder på at de to gruppene har noe avvikende oppfatninger om at dans er viktig å lære i faget. Videre kan tallene indikere at lærerne, som oppgir at dans er viktig å lære, ikke har klart å kommunisere dette læringselementet godt nok til elevene (Moen et al., 2015).

Som rapporten konkluderer med, er det et sprik i mellom det lærerne og elevene svarer i forhold til hvorvidt dans er en viktig del av faget. Dette kan peke på at lærerne har kjennskap til lærerplanen og vet at dansen i utgangspunktet skal være del av faget, men har forsømt det. Mitt inntrykk etter å ha lest rapporten og studert de ulike figurene som tar for seg dans er at dansen er nedprioritert. Dette fører til at elevene ikke får knyttet noe kjennskap og engasjement til dansen. Det er viktig å huske at denne rapporten kun gjelder for området det er forsket i. Likevel har jeg en følelse av at funnene her også gjelder andre steder. Det hjelper lite å ha en formulert lærerplan som inkluderer dansen, om den ikke blir realisert.

3.2.9 Formulert læreplan – realisert læreplan

Læreplanen har som formål å legge føringer for pedagogisk virksomhet i grunnskolen og videregående opplæring. Den forsøker å styre hva som foregår i skolen. Men samme hva som står i læreplanen er det et forhold mellom hva man ønsker å oppnå med en læreplan og hva man faktisk oppnår. Kroppsøving i Elverumskolen viser med all tydelighet dette. Dansen elevene møter (eller i verste fall ikke møter) varierer selv om det undervises etter samme læreplan på alle skoler i hele landet. Det er flere ting som virker inn på dette, etter å ha lest Geir Johansens «Musikkfag, lærer og læreplan» (2013) står to hovedfaktorer sterkt:

- Hvordan læreplanen forstås og leses. Det er forskjell på formuleringsarenaen og realiseringsarenaen (Johansen, 2013). Læreplanen er skrevet ut fra skoledebatten og skolepolitikken som foregår i det en ny læreplan skal formuleres. Når en lærer sitter med en fersk læreplan i hånden, leses og forstås denne ut ifra lærerens kompetanse og erfaringer. Den leses også ut ifra læreren fagforståelse. Fagforståelsen er bygget opp av lærerens forforståelse og forforståelsen er igjen skapt av alt læreren selv har vært igjennom. Så kunnskap fra egen skolehverdag, utdanning, undervisningserfaring, omgang med kollegaer og lesing av læreplanen utgjør til sammen lærerens forståelse av læreplanen (Johansen, 2013).
- Praksisfellesskap. Diskusjonene som foregår på skolen man jobber på er med på å påvirke hvordan læreplanen blir tatt i bruk. Hvilke oppfatninger om hva som er god og dårlig musikkundervisning/kroppsøvingundervisning, hvilket arbeidsmiljø og utstyrsforhold som er

tilstede på de enkelte skolene og hvordan engasjement det er med å ta i bruk et verk som læreplanen påvirker hvordan læreplanen blir realisert. Johansen påstår at den viktigste rammen for lærerens kunnskapskonstruksjon er det praksisfelleskapet de inngår i (Johansen, 2013).

Johansen beskriver hvordan ulike musikksyn kan påvirke undervisningsfaget ytterligere: Et autonomistetisk musikksyn kan forbindes med et fag der musikkens egenverdi står sterkest, mens et heteronomistetisk musikksyn vil henge sammen med prioritering av musikkens nytteverdi for andre fag og hensikter (Johansen, 2013).

Det er nærliggende å tro at det finnes et stort mangfold av ulike musikk- og kroppsøvningsundervisning ute på skolene. Det er derfor vanskelig å sikre at danseundervisning i fagene finner sted og enda vanskeligere å vite noe om kvaliteten på undervisningen. Læreplanen legger føringer, men gir oss lite svar på hvordan den faktiske undervisningen oppleves av elevene.

3.2.10 Dans i fagdidaktikk for kroppsøving og musikk ved PPU

For oppgavens helhet er det viktig å få innblikk i PPU-utdanningen og hvordan løpet er lagt opp i forhold til dans ved lærerutdanningen jeg har gjennomført prosjektet ved. Jeg har derfor gjort en analyse av emnebeskrivelser og pensumlister gjeldende for studentene. Emnebeskrivelsene og pensum om dans for kroppsøving og musikk PPU er identiske og jeg har derfor behandlet disse sammen for begge fagene.

- **Emnebeskrivelse**

Emnebeskrivelsen nevner ingen konkrete idretter eller aktiviteter studentene skal igjennom i løpet av studiet. Det står ingenting spesifikt om dans. I emnebeskrivelsen står det generelt om hva innholdet av studiet er, hvilke læringsmål studentene skal oppnå, samt læringsformer og aktiviteter.

Når det gjelder faglig innhold står følgende: «Emnet gir et grunnlag for å planlegge, gjennomføre, vurdere og reflektere over undervisning basert på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap og teori».

Dette er en generell beskrivelse og man må forstå det slik at dette også gjelder dans siden dansen er en del i læreplanen i fagene. Dermed skal studentene være i stand til å kunne planlegge og gjennomføre danseundervisning og vurdere og reflektere over danseundervisning basert på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap og teori etter endt studie.

Under læringsmål - profesjonskunnskap står blant annet at studenten: «har bred kunnskap om ulike arbeidsmetoder i fagene, samt ulike læringsarenaer, læremidler og uttrykksformer og ha god kunnskap om gjeldende læreplan i faget» etter endt studie.

I disse målene leser jeg helt klart at dansen har en plass i studieløpet. Studentene skal tilegne seg kunnskap om ulike arbeidsmetoder i fagene og uttrykksformer. Dans og arbeid med skapende dans er en av fagenes arbeidsmetoder. Dans som uttrykksform er en uttrykksform som skiller seg fra fagenes øvrige uttrykksformer, fordi den er kroppslig og skapende. Dette er poengtert i læreplanen for både musikk og kroppsøving. Studentene skal tilegne seg god kunnskap om gjeldende læreplan og dette vil sikre at studentene blir klar over dansens tilstedeværelse i læreplanen.

Under læringsmål – profesjonsutøvelse står det blant annet at studenten: «kan planlegge og gjennomføre praktisk og variert undervisning, som inkluderer bruk av ulike læringsarenaer, læremidler og uttrykksformer og kan begrunne fagets plass i skolen og dets samfunnsmessige relevans» etter endt studie.

I dette målet synes jeg også dansen har plass da det er beskrevet at ulike læremidler og uttrykksformer skal være inkludert her også. Studentene skal kunne begrunne fagets plass i skolen. Dansen er slik jeg ser det et argument for å begrunne fagets plass i skolen. Det er kun igjennom dansen elever i grunnskolen lærer å uttrykke seg igjennom kroppen og dansen finnes kun i musikk- og kroppsøvingsfaget.

- **Pensum**

Pensum om dans for studentene på PPU musikk og kroppsøving er følgende:

- Løvset Glad, Å. (2012). Dans i barn og unges grunnopplæring – et kunst- og kulturfag. I: Å. Glad Løvset, *Dans på timeplanen (2. utgave)* (s. 33-59). Vollen: Tell forlag.
- Løvset Glad, Å. (2012). Planleggingen av undervisningen. I: Å. Glad Løvset, *Dans på timeplanen (2. utgave)* (s. 95-125). Vollen: Tell forlag.
- Nordaker, D.J.(2009) *Dans i skolen? En didaktologisk studie av dansens legitimering og innhold i relasjon til den norske grunnskole sett i lys av nasjonale læreplaner, aktuelle fagtidsskrift og kultur- og utdanningspolitiske dokument* (s. 139-142). PhD-avhandling. Aarhus: Danmarks pædagogiske universitetsskole, Aarhus universitet.

Det er nødvendig og bra at studentene får presentert litteratur om dans i studiet. De skal igjennom 2 kapitler fra *Dans på timeplanen*. Kapittel 2. «Dans i barn og unges grunnopplæring – et kunst og kulturfag», søker å gi innsikt i den fagpedagogiske og didaktiske tenkning og debatt som danner basis for dansens plass og funksjon i skolen (2012, s. 33). Dette kapitlet gir godt innblikk i hva dansens bidrag i skolen er. Kapittel 4. «Planlegging av undervisningen» handler om lærerens planlegging av danseundervisning (2012, s. 95). Dette kapitlet gir historikk i forhold til pedagogiske tradisjoner og ser på viktige didaktiske faktorer tilknyttet danseundervisning. Denne fungerer bra som en innføring til å kunne planlegge undervisning,

men er ikke alene nok til at lærerne skal kunne gjennomføre helhetlig, didaktisk danseundervisning.

Nordakers PhD er verdifull lesning for studentene, men her skal de kun lese en oppsummering på 3 sider om dans i musikk og kroppsøving i L-97 og L-06. Dette blir litt for lite for at de skal kunne innhente seg betydelig kunnskap om dansen i læreplanen til fagene.

Når jeg ser på pensumlisten tenker jeg at det eksisterer et behov for nyttig litteratur om dans skrevet for kroppsøvingslærerstudenter og for musikkklærerstudenter. Det finnes generell litteratur om dans og danseundervisning som fint kan anvendes, men det mangler pensum skrevet spesifikt til målgruppen lærerstudenter.

3.3 Didaktisk designteori og dramaturgisk kompetanse i dansedidaktisk kontekst

I dette kapittelet skal jeg beskrive didaktisk designteori. Jeg bruker begrepet didaktisk design om undervisningsopplegget, «Maskindansen», som jeg planla og gjennomførte med studiens deltakende lærerstudenter. Jeg mener «Maskindansen» er et didaktisk design fordi jeg vektla det formgivende, designende og skapende i arbeidet med planleggingen og gjennomføringen.

3.3.1 Didaktikk

Tre hovedelementer ligger alltid til grunn for at læring skal kunne finne sted. Læring forutsetter at: noen skal lære noe(elev), noen som skal lære bort noe(lærer) og noe som skal læres/læres bort(innhold). I mellom disse tre elementene oppstår det tre viktige relasjoner: forholdet mellom lærer og elev, forholdet mellom lærer og innhold og forholdet mellom elev og innhold. Et didaktisk spørsmål handler om hvordan disse relasjonene vektlegges i undervisning. Didaktikk handler i all hovedsak om å besvare tre spørsmål: hva skal elevene lære, hvorfor skal elevene lære dette og hvordan skal elevene arbeide for å lære dette. Det finnes ingen entydig definisjon på didaktikk. En bred definisjon av begrepet handler om mål og innhold, men også form og metoder (Lyngsnes & Rismark, 2013, ss. 24-25). Åse Løvset Glad oversetter didaktikk med *undervisningslære og undervisningskunst* (2012, s. 104)

3.3.2 Kunstfagsdidaktikk

Kunstfagsdidaktikk handler om kunstfagene samlet og beskjeftiger seg med problemstillinger som berører all kunst, relasjonen mellom kunstartene og kunstpedagogisk opplæring, samt hva kunstens funksjon i kulturliv og samfunnsliv er. Anna Lena Østern skriver at læreprosesser innenfor kunstfag «karakteriseres av kunnskap som er sanselig forankret, en kroppslig kunnskap der følelser og tanker er integrert i en helhetlig forståelse» (2008, s. 29). I slike

læreprosesser er det mål at lærer igangsette estetiske læreprosesser der eleven aktivt og bevisst eksperimenterer med form for å skape mening.

3.3.3 Dansedidaktikk

Dansedidaktikk er fagdidaktikk fordi det handler om de fagdidaktiske emnene og temaene som er spesielt knyttet til dansefaget (Glad, 2012, s. 105). Læreprosesser innenfor dans må forstås som estetisk; kroppen sanser, beveger seg, danser og erfarer som helhet (Grasmo, 2008, s. 39). Dansen gir en indre opplevelse og en ytre erfaring. Nina Marie Grasmo kaller dette sanselig klokskap. Sanselig klokskap er et begrep som etablerer et filosofisk fundament med perspektiv på dansepedagogens arbeid og må forstås igjennom fire begreper: sensibilitet, transformasjon, distanse og diskurs.

- Sensibilitet handler om elevens forhold til den ytre sansbare verdenen.
- Transformasjon handler om elevens indre og/eller ytre forandring igjennom det som enda ikke er erfart.
- Distanse handler om den fysiske og emosjonelle distansen mellom mennesker elever opplever i en undervisningssituasjon.
- Diskurs handler om skapelse av noe nytt forankret i erfaring.

Sammen bidrar disse begrepene til dannelsen av et fundament for didaktisk arbeid hvor målet er å vektlegge teoretisk og erfaringsbasert kunnskap (Grasmo, 2008, ss. 39-49). I dansen er det fysiske og det emosjonelle helt avhengig av hverandre. Uten hverandre eksisterer ikke dansen!

3.3.4 Didaktisk design

Jeg bruker begrepet didaktisk design i denne oppgaven for å beskrive undervisningsopplegget jeg gjennomførte med lærerstudentene. Dette begrepet fant jeg først i Østern & Strømmes arbeid med sanselig didaktisk design i prosjektet SPACE ME (2014). Med utgangspunkt i en «barnlig» interesse for universet, utviklet en dansekunstner og en biolog, et didaktisk design (SPACE ME) i møtet mellom naturfag og kunsthøgskolen for elever i grunnskolen. Sanselig didaktisk design beskrives slik av Østern og Strømme:

Med sanselig didaktisk design mener vi underviserens og elevens formskapende arbeid med multimodale, elevaktive, kroppslige, undersøkende og dialogiske læringsprosesser. (Østern & Strømme, 2014, s. 9)

Begrepet «didaktisk design» er en metafor for å beskrive valg man tar når man planlegger og gjennomfører undervisning der elevene deltar i læringsprosessen. All undervisning har slik jeg forstår det en form for design. Designet på undervisning er hva underviseren velger å gjøre og hvordan hun/han velger å gjøre det.

Østern og Strømme legger frem fire sentrale aspekter for didaktisk design: form og innhold, design i og for læring, multimodalitet, meningsskapning og læring.

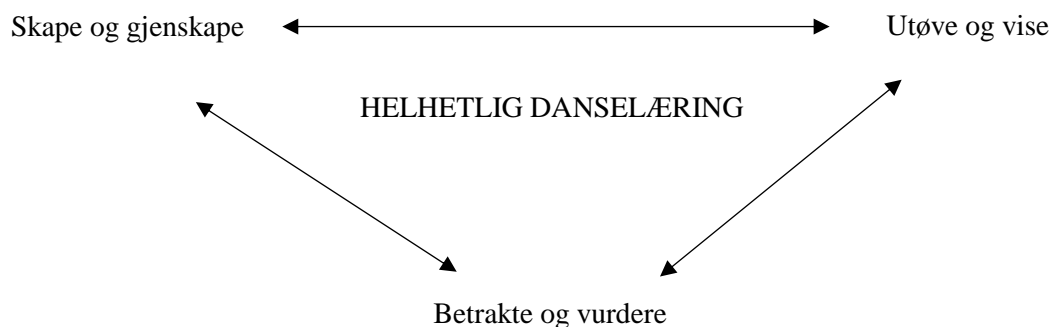
- Form og innhold - handler om relasjonen mellom form og innhold som alltid er tilstede i undervisning. Form og innhold kan aldri skilles fra hverandre.
- Design i og for læring – design for læring er det underviseren planlegger, produserer og gjennomfører i ulike undervisningskontekster. Design i læring handler om prosessen elevene selv designer i sin læringsprosess.
- Multimodalitet – handler om å gjøre læringsprosessen til en bevegelig aktivitet som benytter seg av de ulike ressurser og de ulike tegnsystemer som finnes tilgjengelig for mennesker for å skape form og uttrykke seg.
- Meningsskaping og læring – i dette elementet blir begrepene meningsskaping og læring sett som to sider av samme sak. Med utgangspunkt i Selander & Kress (Design for lärande - ett multimodalt perspektiv , 2010, s. 33) sees læring som en økt evne til å engasjere seg i verden på meningsfulle måter og meningsskaping som en kreativ handling der man redesigner eksisterende former og uttrykk. Østern og Strømme ser meningsskaping som noe som skjer mellom de ulike deltakerne i et prosjekt (her sanselig didaktisk design), noe som erfares kroppslig og kun til en viss grad kan bli verbalisert, noe som har mulighet for å vitalisere og gi energi i læringsprosesser. Derfor henger meningsskaping og læring sammen og er kun noe som kan «leves» (2014, ss. 20-22).

Sett i lys av hvordan Østern og Strømme beskriver didaktisk design forstår jeg begrepet som måten man strukturerer, planlegger og gjennomfører et læringsopplegg for at læring og meningsskaping skal oppstå under optimale rammer. Didaktisk design handler om forståelse av læreprosesser som noe komplekst som skjer i samspill mellom lærer og elever. Lærer har utviklet et design med utgangspunkt i mål og innhold som er tilpasset elevgruppen. Bruk av rommet, tidsaspektet, innholdet og valg av arbeidsmetoder er skreddersydd av lærer og utgjør i samspill med elevene en helhet som bunn ut i det didaktiske designet. Det finnes to sider ved designbegrepet: design for læring og design i læring. Design for læring er lærerens design av undervisning. Design i læring er hvordan elevene designer sin egen læringsprosess, samt hvordan lærere/lærerstudenter designer sin egen profesjonsrettede læringsprosess om undervisning.

3.3.5 Dansedidaktisk design

Å skape et dansedidaktisk design krever at man tar hensyn til de emner og temaer som er spesifikt knyttet til dansefaget (Glad, 2012, s. 105). I grunnen ligger timens læringsmål og ide, deretter må underviseren planlegge en økt som didaktisk og dramaturgisk bygger opp til at målene blir oppfylt. I mitt didaktiske design var ideen og temaet «Maskindans» og et viktig læringsmål for elevene var at de skulle «Utforske og skape egne bevegelsessekvenser».

Glad beskriver helhetlig danselæring med denne figuren (Glad, 2012, s. 129):



FIGUR 5. Helhetlig danselæring.

Denne figuren viser hvordan elevene får tre ulike tilnærminger til dans, som sammen skaper helhetlig danselæring. Det kan være utfordrende å få samtlige av disse metodene inn under ei økt, men det bør være et mål med et dansedidaktisk design å oppnå helhetlig danselæring.

«Maskindansen» var helhetlig danselæring der alle arbeidsmetoder ble benyttet. Studentenes hovedoppgave var å *skape og gjenskape*. Når komposisjonen var i boks hadde studentene en visning for hverandre i grupper, her fikk studenten både erfare å *utøve og vise*, samt å *betrakte og vurdere*.

3.3.6 Dramaturgi

Anna-Lena Østern skriver i boken «Dramaturgi i didaktisk kontekst» at dramaturgiske perspektiver er en kunnskapsform som kunstfaget drama/teater kan bidra med til didaktikken og pedagogikken generelt (2014, s. 9). Slik jeg ser det handler dramaturgi i didaktisk kontekst om hvordan du bygger opp et undervisningsforløp med helhetlig tenkning. I bunnen for dramaturgiske valg ligger hovedspørsmålet: *Hvilken historie vil jeg fortelle?* Eller *Hva skal elevene lære?* Deretter følger spørsmålet: *Hvordan skal jeg fortelle historien?* Eller *Hvordan skal elevene lære dette?*

A-L Østern (2014) ser på muligheter for adaptasjon mellom dramaturgiske modeller og pedagogisk og didaktisk virksomhet i utdanning. Hun presenterer 7 punkter (2014, ss. 37-63) som jeg mener også nyttegjør didaktisk danseundervisning:

- Anslaget – Hvordan startes timen? Undervisningens anslag bør inneholde kjernepunktet som skal bearbeides i timen.
- Eksposisjonen – Hva skal elevene lære denne timen? Det kan være fint å kommunisere til elevene hva de skal lære.

- Handlingsutvikling, vendepunkter og dramatisk høydepunkt – Hvordan utløper økten seg? Når endrer økten seg?
- Rytme og variasjon – Hvilken variasjon finnes i undervisningsøktens rytme? Rytmevariasjon i økten kan være å gi oppgaver som utfordrer elevene, samt oppgaver som gir elevene pusterom. Variasjon kan være å variere i arbeidsmetoder, slik at elevene opplever ulike innganger til dans.
- Timing og «kairos» - I hvilken rekkefølge gjøres de ulike oppgavene og metodene? Timing handler om å gjøre noe spesifikt til riktig tid. «Kairos» betyr «i det rette øyeblikk».
- Fremoverpek og bakoverpek – Hva har vi gjort? Hva skal vi gjøre? Dette punktet handler om å binde undervisningsøkten sammen, at det neste man gjør henger sammen med det forrige man gjorde.
- Landing av timen – Hvordan avsluttes timen? Avslutning av timen kan gjerne inneholde metarefleksjon og fremoverpek til neste undervisningsøkt.

I mitt didaktiske design er dramaturgien og variasjonene i dramaturgien gjennomtenkt. Studentene som deltar får oppleve dansen igjennom ulike arbeidsmetoder og oppgaver, både individuelt og i ulike gruppesammensetninger. I kapittel, 4.1 «Det didaktiske undervisningsdesignet - Maskindansen» gir jeg en detaljert beskrivelse av designet.

3.4 Oppsummering av teoretiske perspektiver

I dette kapittelet har jeg presentert relevant teori for denne studien i tre perspektiv: teoretiske perspektiver på dans, teoretiske perspektiver på læreplan og læreplananalyse, samt didaktisk designsteori og dramaturgisk kompetanse i dansedidaktisk kontekst.

Teoretiske perspektiver på dans inneholder litteratur om skapende arbeid med dans og legitimering av dans i skolen. Litteratur om skapende arbeid med dans er relevant for denne oppgaven fordi at studiens didaktiske design «Maskindansen» er et design som tar utgangspunkt i medskapning og komposisjon. Litteratur som legitimerer dansen i skolen er nødvendig da det er viktig å løfte frem dansens særegne bidrag i skolen i denne oppgaven.

Teoretiske perspektiver på læreplan og læreplananalyse inneholder teori om hva læreplan er og dansens status i læreplanen, samt analyse av læreplanen i kroppsøving og musikk. Denne delen av oppgaven er sentral fordi lærerstudenter i kroppsøving og musikk er studiens målgruppe. Forståelse for dansens posisjon i læreplanen er viktig for å forstå studiens kontekst.

Didaktisk designsteori og dramaturgisk kompetanse i dansedidaktisk kontekst består av litteratur som tar for seg designsteori som peker på viktigheten av helhetlig, dynamisk tenkning i planlegging og gjennomføring av danseundervisning. Studiens didaktiske design, «Maskindansen», er et undervisningsdesign som legger vekt på varierte delementer som bygger opp mot en helhet. I denne studien er det viktig å vise verdien av slik danseundervisning i møte med lærerstudenter.

4. DET DIDAKTISKE UNDERVISNINGSDESIGNET - MASKINDANSEN

I dette kapitlet beskriver jeg læringsmål med det didaktiske undervisningsdesignet «Maskindansen» og gir en beskrivelse av timen trinn for trinn. Sist gjør jeg en analyse av mine egne refleksive logger som jeg skrev etter avsluttede undervisningsøkter.

«Maskindansen» er et didaktisk undervisningsdesign med fokus på medskaping og komposisjon. Jeg underviste PPU-studentene i 2 omganger, i oktober henholdsvis november 2016. Under 1. undervisningsøkt hadde jeg kun kroppsøvingstudenter og 2. økt hadde jeg PPU studenter fra både kroppsøving, musikk og drama. Jeg hadde 2 klokketimer til rådighet og her skulle jeg også bruke tid til å la studentene svare på spørreskjema. Jeg satte av 15 minutter til spørreskjema og 1 time og 45 minutter til selve undervisningsdesignet.

4.1 Det didaktiske designets læringsmål

I det didaktiske designet finnes det læringsmål på to nivå; Det er mål som studentene skal lære og det er mål som elevene i grunnskolen skal lære når de fremtidige lærerne gjør seg nytte av designet.

- **Mål for elever i grunnskolen**

Overgripende dansemål med timen:

- Å jobbe med flytende/stakkato bevegelser i kontrast
- Å jobbe med å tørre å gi og ta vekt
- Utføre bevegelser i forhold til musikken
- Lære sekvens med hip hop trinn
- Utforske og skape egne bevegelsessekvenser

Sosiale/relasjonelle mål:

- Samarbeide
- Lytte og anerkjenne andres forslag
- Få gehør for egne meninger gjennom kroppslig utprøving og valg i prosessen med å komponere danser

- **Mål for lærerstudentene**

Målene for elevene gjelder også for studentene, siden det er tanken at studentene i fremtiden selv skal undervise designet. For at de skal kunne gjennomføre dette må studentene oppnå følgende mål.

Overgripende dansemål med timen:

- Lære å telle takter og høre ulike tema i musikken
- Mestre sekvens med hip hop trinn
- Skape individuell del
- Skape del i par
- Få forståelse for ulike arbeidsmetoder i dans

- Forstå timens oppbygging
- Forstå hvordan dansen deles opp i mindre deler og settes sammen til en helhet

Sosiale/relasjonelle mål:

- Ta ansvar for å bidra i arbeid med skapende dans i par
- Kunnskap om og begynnende ferdighet i det å veilede og undervegsvurdere elever i det å komponere danser

4.2 Beskrivelse av det didaktiske designet

Nedenfor følger en beskrivelse det didaktiske designet fra start til slutt.

4.2.1 Oppvarming

Anslaget til en undervisningsøkt er viktig for å sette stemningen for hvordan økten blir. Når man underviser mennesker som ikke har så mye erfaring med dans er det viktig å ufarliggjøre dansen og å «bryte isen».

- **Skape trygghet og samhørighet**

Jeg valgte å starte undervisningsdesignet mitt i ring. Her sier først alle lærerstudenter en assosiasjon de har til dans. Å uttrykke seg muntlig er noe man kan gå ut ifra at lærerstudentene er mer komfortable med enn å danse. Deretter sender vi støt igjennom hendene; alle holder hender og klemmer hånden til nestemann når støtet kommer. Dette blir også som et maskineri! Vi sender støt først med øynene åpne, deretter lukket. Denne øvelsen skjerper fokus og gir en følelse av samhørighet. Videre sender vi bevegelser i stedet for støt. Jeg starter denne med å sende en enkel bevegelse som går hele veien rundt. Deretter åpner jeg opp for at noen andre skal få lov til å finne på en bevegelse som sendes runden. Denne øvelsen gjør at alle blir sett av alle og åpner for egen medvirkning.

- **Imitere, mestre og bli varm**

Vi flytter oss fra ring til linjer og jeg leder en fysisk oppvarming der alle imiterer og kopierer meg. Her danser vi trinn som senere kommer i «Maskindansen». Denne delen av oppvarmingen har som mål å varme opp kroppene, samt å gi elevene en følelse av mestring av en ny ferdighet, i form av nye trinn. Den ufarliggjør også, fordi at alle har fokus på å kopiere meg. Jeg passet på å trekke gardiner for speil fordi at jeg ville at fokus skulle være på å føle på det å utføre bevegelsene og ikke på å se i speilet om man gjøre bevegelsene «korrekt».

- **Lime kroppsdel**

Å lime kroppsdel er en øvelse jeg med stor suksess har testet på elever i alle aldre. Det er en videreutviklet variant av fryseleken som gjør at elevene kroppslig kommer i kontakt med hverandre. Denne øvelsen bidrar også til kroppsbevissthet over hva de ulike kroppsdelene kan gjøre. Her danser de som de vil når musikken er på, når musikken pauses skal to elever lime ulike kroppsdel fra instruks av lærer. Første oppgave er å lime hender mot hender, noe som

føles trygt og ukomplisert. Når musikken kommer på igjen er oppgaven å danse med fokus på hendene. Her gir jeg elevene/studentene beskjed om å utforske alle mulige rare bevegelser de kan gjøre med armene. Når det igjen pauses skal man eksempelvis lime føtter mot føtter. Deretter får de beskjed om å danse med fokus på føttene. Så kan neste oppgave være å lime rygg mot rygg, for så å danse med ryggen. Her kan man teste ut ulike kroppsdelene mot hverandre. Jeg pleier å avslutte med å lime panne mot panne, da kommer elevene veldig nærme hverandre fysisk. Nå står de jo allerede i par og videre fortsetter vi å jobbe i disse parene med neste oppgave som er å gi og ta vekt. Dette er en fin måte å dele inn par i, så slipper man å bruke lang tid på dette.

- **Vektbasert øvelse**

Oppgaven om å gi og ta vekt er en forberedende øvelse på videre partnerarbeid. Nå skal elevene/studentene stå rygg mot rygg og prøve å presse/pushe hverandre til den andre siden av rommet. Her blir de tvunget til å tørre å gi vekt til hverandre. Videre ber jeg dem om å holde begge hender og prøve å sette seg ned og reise seg uten å slippe. Dette prøves et par ganger før vi går videre til å sette seg ned rygg mot rygg uten å miste kontakten mellom ryggene. Her er den didaktiske tanken at elevene skal erfare at det er viktig at de gir vekt og tillit til partneren for å klare å utføre øvelsen. Så får elevene/studentene i oppgave å løfte hverandre på ryggen, med albue knyttet. Mange elever/studenter mener de ikke er i stand til å løfte eller bli løftet, dette blir motbevist i denne oppgaven. Denne øvelsen når sin slutt og høydepunkt da de skal prøve å gjøre håndstående med hjelp av partneren. En står som en vegg og tar imot føtter og den andre går opp i håndstående. Dette er en fysisk krevende øvelse som handler om å gå ut av komfortsonen sin og tørre å stole på partneren.

4.2.2 Hoveddel: Komposisjon

Etter en relativt omfattende oppvarmingsdel går vi nå i gang med hoveddelen. Her får lærerstudentene først se en filmsnutt av kombinasjonen utført av en gruppe gutter fra 4. trinn på en grunnskole. Filmsnutten er filmet av en autentisk undervisningsøkt med en guttegruppe på 4. trinn. Filmen er 3 minutter. Ved å vise studentene dette får de mulighet til å se hvordan produktet (dansen som komponeres sammen i løpet av undervisningen) kan se ut i ferdigformat. Jeg går videre igjennom de fire delene hoveddelen, dansekomposisjonen, består av. Jeg forklarer hvordan de fire delene bidrar med fire ulike læringsformer i dans.

1. del: Skape egen del til gitt musikk. Her jobber elevene med medskapning og egne ideer. Dette er individuelt arbeid, der de forholder seg til angitt musikk.

2. del: Veksle mellom å bevege seg med stakkato og flyt. Elevene bidrar også her med medskapning og det arbeides med improvisasjon innenfor gitte rammer.

3. del: Lære del med hip hop trinn og mønstre av lærer. Denne delen har hovedfokus på å imitere, kopiere, lære og mestre trinn.

4. del: Sekvens skapt sammen med partner som inneholder en satt sluttposisjon. Her er det fokus på relasjoner og å sette bevegelser sammen til en liten sekvens i par. Det er viktig at parene bestemmer en sluttposisjon slik at komposisjonen får en tydelig slutt.

Etter at studentene har fått innblikk i kombinasjonen vi skal lage sammen, gjør vi en musikkanalyse av låten vi skal danse til. Låten er 2.15 minutter lang og det første man hører er lydene av en maskin som starter opp. Det er maskinlyder, stillhet, maskinlyder, stillhet osv. Etter hvert settes maskinlydene sammen og låten blir mer og mer rytmisk. I Ca. 1.30 minutt er låten repetitiv og rytmisk. Den avsluttes ganske brått, med lyder som gir assosiasjoner til et maskineri som skrus av. Låten er instrumental.

Ved musikkanalysen plasseres studentene i grupper og får i oppgave å sitte å lytte til musikken og arbeide sammen om å høre når musikken endrer seg. Dette tegner de ned på et ark. Deretter snakker vi i plenum om musikken og gjør en musikkanalyse sammen. Dette gir trening i å høre når musikken endrer seg, telle 8ere, noe som er vanlig i dans, og som kan være til hjelp for å forholde seg til musikken, samt høre ulike tema og lyder/instrument i musikken.

- **1.del skape individuell del til gitt musikk**

Maskindansen starter med at maskineriet blir skrudd på. En og en gjør de mekaniske og robotaktige bevegelser på en lang linje. Her får studentene beskjed om å finne 4 bevegelser som de videre setter i rekkefølge. Så får de litt tid til å øve det inn til musikken. Deretter er maskineriet i gang!

- **2. del improvisere stakkato og flyt**

I 2. del av maskindansen har maskineriet fått olje og flytter på seg. De skal bevege seg i kontrastene stakkato og flyt til nye plasser. Her er tanken at de skal improvisere, framfor å sette faste bevegelser også i selve koreografien. Her jobber vi en stund til ulik musikk, noen som passer godt til å jobbe med flyt og noen som passer til stakkato. Deretter får studentene beskjed om å veksle i mellom stakkato og flyt når de hører at jeg klapper. Så fjerner jeg klappingen og de får i oppgave å velge selv når de veksler mellom kontrastene. Nå har vi et maskineri som starter og flytter på seg!

- **3. del lære hip hop sekvens**

Maskineriet skal i denne delen samstemmes. Her lærer jeg studentene en kort sekvens på 4 8ere. Sekvensen inneholder kun trinn som er gjennomgått i oppvarmingsøvelsen. Vi øver den inn og gjør den om igjen og om igjen til den sitter. Her er studentenes oppgave å imitere og kopiere

trinnene jeg presenterer dem, for så å lære dem seg selv. Sekvensen avsluttes i et forsøk på å gjøre en håndstående. Maskineriet arbeider nå sammen!

- **4. del partnersekvens**

Overgangen til neste del er at de skal gå på 4 tydelige linjer i 4 forskjellige retninger (4 skritt før bytte av retning), for å komme seg ut på sidene. I siste del av maskindansen skal de danse to og to sammen. De får i oppgave å finne 4 fysiske møter som inneholder gi og ta vekt. Den siste posisjonen skal fryses og kunne holdes som en sluttposisjon. Her velger de stort sett møter som er blitt presentert for dem i oppvarmingsøvelsen om å gi og ta vekt. Når de har bestemt seg for fire møter jobber vi videre med å få flytende overganger mellom dem. Hver posisjon skal holdes i ca. 5 sekunder og sluttposisjonen enda lengre. Jeg går rundt og gir hvert par veiledning til partnersekvensene sitter. Så får alle parene et nummer som forteller dem når det er deres tur til å fremføre sekvensen. Et og et par fremfører og etter hvert som de blir ferdige holder de sluttposisjonen til alle har fremført. Det siste bildet av koreografien er at alle står i frysposisjon sammen med partneren. Låten er over og maskindansen fullført!

4.2.3 Visning

Når koreografien er ferdig og innøvd er det kun en visning som står i mellom at jeg avrunder økten med studentene/elevne. Da deler jeg studentene i to grupper og passer på at alle partnerne er i samme gruppe. Så setter den ene gruppen seg ned og den andre fremfører maskindansen, før vi veksler. Etter visning åpner vi for at «publikum» skal kunne gi tilbakemeldinger. Jeg gir også tilbakemeldinger for at studentene skal få forslag på hvordan de senere skal kunne gi tilbakemeldinger til egne elever. Etter at begge gruppene har framført snakker vi i plenum om hvordan vi kan gi gode og konstruktive tilbakemeldinger. Her tar vi utgangspunkt i Rudolf Labans teorier om dansens elementer; bruk av rom, kropp, ulike dynamikk, ulike typer bevegelser, samt ulike måter å relatere på i dans.

Det er viktig å avrunde timen før vi går skilles. Vi avslutter med å stå i ring og sende støt med hendene. Dramaturgien på timen blir en sirkelkomposisjon der vi avslutter med det vi startet med.

4.2.4 Oppsummering av det didaktiske designet

I det didaktiske designet har variasjon og helhetlig dramaturgisk tenkning vært grunnsteiner i planleggingen. Et hovedmål for studentene var at de skulle få forståelse for ulike arbeidsmetoder i dans. I designet benytter jeg meg av ulike oppgaver og metoder for å komme frem til sluttproduktet: «Maskindansen». Studentene får i de ulike oppgavene ansvar for å bidra med skapende dans til helheten. Dette arbeidet realiserer timens mål med at studentene får

forståelse for timens oppbygning og forstår hvordan dansen deles opp i mindre deler og videre settes sammen til en helhet.

I min rolle som dansepedagog for lærerstudentene var jeg opptatt av å være tydelig, kreativ og konkret i mine didaktiske valg underveis. Dette håper jeg studentene har nytte av, ikke bare som student-danser i øyeblikket, men også som student-lærer i fremtiden.

4.3 utfordringer med det didaktiske designet

I dette avsnitte skal jeg reflektere over utfordringer ved det didaktiske designet. Dette gjør jeg igjennom å behandle loggen jeg skrev i etterkant av gjennomført undervisning med studentene.

Hovedutfordringen med det didaktiske undervisningsdesignet er tiden. På 1 time og 45 minutter skal jeg få undervist et design som resulterer i en koreografi på 2 minutter og 15 sekunder. Jeg skal i tillegg gi studentene didaktisk kompetanse om oppvarmingsøvelser og måter for å bygge opp timen opp mot arbeid med skapende dans og dansekomposisjon. Studentene skal få innblikk i hvordan man kan legge opp en undervisningsøkt i dans dramaturgisk, samt hvordan man kan jobbe for å utvikle gode relasjoner i dans. De skal tilegne seg kjennskap til hvordan man kan vurdere og gi tilbakemeldinger til elever på skapende arbeid.

Dette sitatet er hentet ut fra loggen jeg skrev etter første økt med studenter:

«Tiden gikk veldig fort og jeg følte ikke at jeg hadde mulighet til å gi studentene tid i de skapende oppgavene. Derfor tenker jeg at studentene sitter mer igjen med en følelse av å ha lært en dans av meg, enn å ha skapt noe selv. Det er veldig dumt i og med at det er et skapende didaktisk design».

I dette sitatet leser jeg at jeg var stresset underveis i økten. Jeg følte hele tiden at jeg måtte komme meg videre og var redd for å bruke for mye tid på deler av opplegget for så å ikke komme igjennom designet slik at helheten ble tapt. Å gi studentene tilstrekkelig tid i de ulike skapende oppgavene var vanskelig. I tillegg til tidsaspektet, tror jeg dette henger sammen med at jeg som pedagog i skapende arbeid gir noe av kontrollen over til studentene. Jeg var redd for at de ikke skulle oppleve å lykkes i det skapende på så kort tid. Tidsaspektet er også en reel utfordring for de kommende lærerne i deres daglige virke. Læreplanen er omfattende og innholdsrik og det vil alltid være nødvendig å gjøre prioriteringer. Maskindans-designet er effektivt, men i møte med elever i grunnskolen bør dette opplegget gå over flere timer. Derfor ble det viktig for meg å gi studentene så mye som mulig på den korte tiden vi hadde. Jeg gjorde derfor et bevisst valg om å undervise opplegget mitt praktisk til fordel for å forelese om det. Likevel brukte vi mye tid til didaktisk refleksjon og bevisstgjøring undervegs. Jeg ba studentene i starten om å tenke over hvilke didaktiske valg og verktøy jeg tok og brukte underveis.

En annen utfordring er at jeg ikke hadde noen kjennskap til studentene fra før, en del av studentene var ukjente for hverandre og opplegget krevde at vi kom i gang med dansingen umiddelbart. Derfor ble første møte med studentene viktig og å «bryte isen» nødvendig. Mange følte seg ukomfortable med å danse, dette kommer også frem i spørreskjemaet. En av deltakerne uttrykte til meg etter økten var ferdig med et smil om munnen «dette er det kleineste jeg har gjort». Men dette kan også være en reel problemstilling for de kommende lærerne, derfor er det så viktig at de klarer å skape trygge rammer rundt dansen.

Dette sitatet forteller om hvordan jeg opplevde studentens kjennskap til dansen:

«Noen virket veldig på og andre syntes å være ukomfortable med å danse. Dette løsnet litt underveis».

Det ble også problematisk når noen av studentene møtte sent, da vi allerede hadde varmet opp rommet for dans og var godt i gang med opplegget. Disse gikk jo glipp av muligheten til å få en trygg og god start på danseopplegget, samt at de mistet bildet av helheten, de mistet den dramaturgiske oppbyggingen av det didaktiske designet.

Slik beskriver jeg dette i loggen (fra den første undervisningsøkten jeg hadde):

«Fire studenter møtte til undervisningsstart. Dette føltes som en nedtur og det var tungt å begynne med så få. Vi startet med oppvarmingsdelen og etter 30 minutter kom 4 studenter til. Da startet vi på maskindansen og det føltes som en brå start for studentene som kom for sent. De fikk ikke mulighet til å erfare hele det didaktiske designet. Dette kommer kanskje frem på spørreskjema, jeg vet ikke».

Slik avslutter jeg loggen med en refleksjon over mengden danseundervisning studentene får:

«Jeg sitter igjen med tanken om at det er helt sinnsykt at dette er all den undervisningen noen av lærerstudentene mottar før de selv forventes å undervise i dans. Dans er jo krevde å undervise i, om man ikke føler man innehar noen kompetanse. Jeg tror nok flere vegrer seg for å undervise i dans og det skal bli spennende å se hva de har svart på undersøkelsen om nettopp dette».

I det følgende går jeg over til å analysen av det empiriske materialet i studien.

5. ANALYSE OG FUNN

I dette kapitlet jobber jeg stegvis med mine tre forskningsspørsmål, som sammen skal hjelpe meg å drøfte og diskutere min overgripende problemstilling, *Hvilke forståelser for dans i kroppsøving respektive musikk fremkommer hos lærerstudenter i praktisk-pedagogisk utdanning og deres lærerutdannere og hvordan utvikles lærerstudenters forståelser gjennom deltakelse i et dansedidaktisk design utviklet for målgruppen?*

Jeg gjentar her mine forskningsspørsmål:

1. Hva bidrar undervisningsdesignet ”Maskindansen” til når det gjelder å utvikle kroppsøvings- respektive musikkklærerstudentenes didaktiske forståelse for dans?
2. Hvilke holdninger til, erfaringer med og tanker om dans har lærerstudentene i kroppsøving respektive musikk?
3. Hvilke holdninger til, erfaringer med og tanker om dans har lærerutdannere i kroppsøving respektive musikk?

5.1 «Maskindansens» didaktiske bidrag til lærerstudentene

Masterdesignet mitt startet først å fremst med at jeg ville se hva undervisningsdesignet «Maskindansen» kunne bidra med didaktisk til lærerstudentene. I dette avsnittet vil jeg finne svar på forskningsspørsmål 1: Hva bidrar undervisningsdesignet «Maskindansen» til når det gjelder å utvikle kroppsøvings- respektive musikkklærerstudentenes didaktiske forståelse for dans? Dette vil jeg gjøre igjennom å analysere spørreskjemaene, mine egne nedskrevne logg etter øktene, samt observasjon av to studenter og deres undervisning av dans i praksis.

Spørreskjemaet som PPU-studentene svarte på inneholder 19 separate spørsmål. Spørsmålene er satt inn i 4 spørsmålskategorier; 1. bakgrunn, 2. dansens verdi, 3. tanker om egen fremtidig undervisning og 4. om det didaktiske designet. Nedenfor analyserer jeg altså spørsmålskategori 4. om det didaktiske designet.

5.1.1 Bruksverdi i fremtiden for lærerstudentene

- **Kroppsøving (N=20)**

Av lærerstudentene på kroppsøving svarer 16 stykk «Ja» på om de kommer til å bruke noe av det de fikk presentert under økten i fremtiden. 3 svarer «Vet ikke» og 1 unnlater å svare.

Videre bes de kommentere sitt svar. Igjennom analyse av svarene har jeg strukturert dem inn i 4 kategorier vedrørende hvordan de kommer til å bruke eller ikke bruke noe av det de lærte i

løpet av danseundervisningen. Kategoriene er; helhet, deler, organisering og grunner til å ikke bruke opplegget.

Tabell 2. Kroppsøvingslærerstudentenes tanker om bruksverdi av «Maskindansen» i fremtiden

Helhet	Deler	Organisering	Grunner til å ikke bruke opplegget
Kult med robotmusikk selv om det var bevegelser jeg aldri har gjort før. Flott med variert danseundervisning i kroppsøving	Enkle trinn	Oppdeling slik som individuell, kollektiv del og par del	Føler meg ikke sikker nok
Robot/maskindansen virker være lavterskel, noe jeg trenger for å kunne undervise i dans	Tilbakemeldingsskjema vil bli brukt	dans individuelt og i par	
Morsomt opplegg der de fleste elementer er med	Trenger alle øvelser jeg kan få		
Veldig bra å få innblikk i hvordan man kan legge opp en kroppsøvingstime i dans	Oppvarmingsøvelsene		
En kul time som inneholder alt jeg ser etter i en danse time; Jevn progresjon, kreativitet og samarbeid.	Dansen er jeg usikker på, men oppvarmingen var enkel og bra		
Økten inneholdte en koreografi og et mål å forholde seg til	Nyttig å lære seg noen øvelser og trinn		
God måte å ufarliggjøre dans på			
Man kan velge bevegelsene selv og ufarliggjøre det			
Kreativ og ny måte å bruke kroppen som tilfører både individualitet og samarbeid			
Det var et bra og morsomt opplegg, som tok for seg dansen på ulike nivå. Det var deler som alle får til, noe som er viktig for å ufarliggjøre dans hos elevene			
Mye bra å hente samt at man får prøvd det selv			

De aller fleste av lærerstudentene på kroppsøving svarer at de kommer til å ha didaktisk nytte i fremtiden av det didaktiske undervisningsdesignet de fikk presentert. Det kan finnes mange grunner til at 3 svarer «Vet ikke» eller at 1 unnlater å svare. Kanskje ser de ikke for seg å undervise dans i fremtiden? Kanskje synes de innfallsvinkelen til dans i dette opplegget er

kompleks og vanskelig å gripe fatt i? En svarer som kommentar at hen ikke føler seg sikker nok.

Ellers dreier kommentarene til lærerstudentene på kroppsøving seg i størst grad om helheten. De klarer å se verdien av den didaktiske helheten og svarene de gir viser refleksjon over dansens egenverdi og bidrag i kroppsøvfaget. Robot/maskintema trekkes frem som noe positivt. Disse svarene leser jeg som at Maskindansen er et tema som gir en engasjerende og lavterskelinngang til danseundervisning. Flere kommenterer at designet byr på variert danseundervisning, der mange elementer er med. Det er tydelig at studentene ser på dette som en styrke og et viktig moment i undervisning av dans. Kreativitet, samarbeid og individualitet blir svart som positive bidrag i undervisningsdesignet. Her berører studentene dansen egenverdi og hva dansen bidrar med i faget, i tråd med hvordan Danshögskolan i boken *Dans i skolan* (1990) legitimerer dansen.

Noen svarer at de kun kommer til å bruke enkelte øvelser og da spesielt oppvarmingsøvelsene. Det er interessant at de vil velge enkeltmomenter, men ikke helheten. Nettopp det å få til gode, dramaturgisk og faglig fungerende helheter i dans, krever både faglig og didaktisk utdanning som krever lenger tid enn en time. Dette kan igjen peke på at lærerstudentene trenger mere tid til faglig og didaktisk utvikling i dans.

- **Musikk (N=10)**

Av lærerstudentene på musikk svarer 5 «Ja» på om de kommer til å bruke noe av det de fikk presentert under økten i fremtiden. 5 svarer «Vet ikke». Også her har jeg analysert svarene etter de fire kategoriene som i svarene til kroppsøvlingslærerstudentene.

Tabell 3. Musikk lærerstudenters tanker om bruksverdi av «Maskindansen» i fremtiden

Helhet	Deler	Organisering	Grunner til å ikke bruke det
Morsom variant og en utfordring for de minste. Elever kan bruke dette selv	Det var veldig mange fine øvelser		Er musiker og vil nok derfor ikke undervise i dans
Variert og fint	Oppvarmingen		Kommer an på om jeg skal undervise i dans
Vil bruke det, fordi det er det eneste jeg kan i dans	Impro vs. Fast mønster virket bra		Dersom jeg skal ha danseundervisning ja
			Hvis jeg skal undervise i dans, virker det trolig

Svarene til de kommende musikk lærerne viser at 5 av 10 kommer med ytringer som gir grunn til å tro at de er usikre på om de kommer til å undervise i dans, da bare halvparten svarer «Ja» på om de kommer til å bruke noe av det didaktiske designet de får presentert.

Kommentarene om opplegget er interessante av flere grunner. Fire kommenterer at de er usikre på om de kommer til å undervise i dans. Kommentaren «Er musiker og vil nok derfor ikke undervise i dans» viser et autonomt og smalt fagsyn. Kanskje vedkommende ikke kan se for seg å undervise i grunnskolen, eller å undervise i det hele tatt i fremtiden? Men med tanke på at personen tar PPU må jeg ta utgangspunkt i at fremtidsplanen inneholder noen form undervisning. Det er derfor merkelig å svare at man ikke kommer til å undervise i dans fordi man er musiker, da dans og musikk på mange måter henger sammen også i fagets læreplan. Kan det tenkes at personen ikke kjenner til musikkfagets læreplan og ikke vet at dans inngår i faget? I så fall må man spørre seg om utdanningen Musikk PPU behandler læreplanen grundig nok slik at studentenes kjennskap til den er tilstrekkelig.

Kommentarene som omhandler helheten av opplegget er korte og sier lite om deres tanker om det didaktiske designet. Om noe viser kommentarene lite refleksjon rundt den eventuelle nytteverdien av designet. Kommentaren «Vil bruke det, fordi det er det eneste jeg kan i dans» forteller meg at vedkommende ikke har fått noen annen form for undervisning om eller i dans. Det forteller meg ingenting om vedkommende synes at det er et nyttig eller godt design, bare at det er det eneste hen har vært utsatt for.

De tre kommentarene som går på deler av opplegget sier noe om utfordringene med å se at et helhetlig danseopplegg er nyttig og at studentene kun ser at de kan bruke enkeltmomenter. Musikk lærerstudentene kan virke å ha behov for mer faglig tyngde når det kommer til undervisning av dans.

- **Kroppsøving versus musikk:**

Når jeg sammenligner tabellene der jeg har kategorisert svarene over opplevd fremtidig nytte av undervisningsdesignet vises betydelig forskjell mellom kommende kroppsøvingslærere og musikk lærere. Den største forskjellen synes i deres fremtidige tanker om undervisning av dans, da de fleste studentene på kroppsøving virker å være klar over læreplanens krav om dans i faget samtidig som bare halvparten av studentene på kroppsøving virker å ha planer om å undervise i dans. Kroppsøvingslærerstudentene gir i større grad reflekterte svar på spørsmålet enn musikk lærerstudentene. Eksempelvis svar som viser dansens verdi i faget og som tyder på helhetlig tenkning rundt danseundervisning. Musikk lærerstudentene gir korte svar som sier meg

lite om deres refleksjoner rundt nytte i fremtiden. I disse svarene kan det virke som om kroppsøvingstudentene har hatt mer tid med dansen, i og med at de har opparbeidet seg evnen til å reflektere over det de får presentert.

5.1.2 Didaktisk nytte av «Maskindansen»

- **Kroppsøving (N=20)**

Av de kommende lærerne i kroppsøving svarer 19 «Ja» på at de har hatt nytte av det didaktiske undervisningsdesignet de har fått presentert. 1 unnlater å svare.

Videre bes de om å kommentere sitt svar, jeg har igjennom å lese svarene analysert frem to kategorier som jeg har satt svarene i. Det ene er didaktisk, det andre mer personlig; Konkret om det didaktiske ved designet og; Personlig utbytte som blivende lærer.

Konkret om designet, der studentene viser oppmerksomhet mot konkrete didaktiske sider ved designet, er vist i tabell 4.

Tabell 4. Lærerstudentenes opplevelse av didaktisk nytte av designet (Kroppsøving)

Det var lærerikt. Spesielt oppvarmingen med å bryte isen
Det viste en fin oppbygning både med individuelle bevegelser og bevegelser i par
Oppbygning av timen og organisering
Naturlig og fin inngang – progresjon til skikkelig dans mot slutten. Artig, krevende og motiverende å se at man får til mer og mer. Får større utfordringer hele tiden og det er viktig
Omfatter mange kompetansemål til faget idrett + den generelle delen av læreplanen
Det var en fin progresjon som ufarliggjør begynnelsen og har en god blanding av individuelt arbeid, instruksjon og samarbeid
Et danseopplegg det alle kan delta
Mye gode tips knyttet til øvelser

Flere av disse kommentarene tar for seg organiseringen og oppbygningen av timen. De påpeker de ulike arbeidsmetodene der både par, samhold og individualitet er i varetatt. Dette viser at studentene tenker helhet rundt undervisning av dans.

Oppvarmingen og inngangen til dansen blir også kommentert av flere. Dette gir inntrykk av at disse studentene mener det er viktig hvordan dansen blir presentert. Som man kan lese i flere svar på andre spørsmål oppleves dansen som fremmed og derfor utfordrende å undervise. En naturlig og fin inngang er kanskje derfor viktig for studentene.

En student nevner at opplegget omfatter mange kompetansemål og den generelle delen av læreplanen. Dette er den eneste kommentaren om læreplan som kommer frem i hele spørreskjemaet. Studentene får ingen spørsmål som handler direkte om læreplanen, men det er likevel interessant at det kun er nevnt en gang.

Personlig nytte som blivende lærer, der studentene viser oppmerksomhet mot personlig nytte ved designet, vises i tabell 5.

Tabell 5. Lærerstudenters opplevelse av personlig nytte som blivende lærer av det didaktiske designet (Kroppsøving)

Utvider personlig dansehorisont
Veldig bra å få et innblikk i hvordan man kan legge opp en kroppsøvingstime i dans
Siden jeg ikke har noen undervisningserfaring med dans så er alt jeg har fått presentert nyttig
Lærte ny form for dans. Ikke vært borti dette før
Føler det kom frem noen gode råd som vil gjøre det lettere å komme i gang med dans selv om min egen usikkerhet er tilstede
Nye ideer til danseopplegg
Kjekt å være i samme situasjon som man skal sette elevene i
Delvis, bør ha bedre ferdigheter for å gjennomføre

Kommentarene som er satt under kategorien personlig utbytte som lærer omhandler hovedsakelig svar som går på studentenes evne til å se nytten av det didaktiske designet med seg selv i senter som fremtidig danseunderviser. At en student eksempelvis svarer at hen får ideer til danseopplegg, tolker jeg som at studenten kan se for seg å skape egne danseopplegg med inspirasjon av det hen har lært av det didaktiske designet «Maskindansen».

Svar om at dette er dans studentene ikke har vært borti før og at de har lært en ny form for dans, sier noe om hva det er de har vært borti før. I svarene studentene gir på spørsmål om hvilken type dans de har lært/erfart tidligere ser man jo at skapende dans og kreativ dans er lite representert. Dette er interessant og indikerer at studentene trenger mer faglig tyngde når det kommer til å undervise i slik dans. Dette er viktig i og med at læreplanen beskriver at alle elever skal erfare skapende dans. Her kan man igjen stille spørsmålet om det undervises etter læreplanen i lærerutdanninger?

- **Musikk (N=10)**

Samtlige av lærerstudenten på musikk svarer «Ja» på om de har hatt nytte av det didaktiske undervisningsdesignet de har fått presentert.

Konkret om opplegget, der studentene viser oppmerksomhet mot konkrete didaktiske sider ved designet ligger nedenfor i tabell 6.

Tabell 6. Lærerstudentenes opplevelse av didaktisk nytte av designet (Musikk)

Bra opplegg – en del kan nok overføres til musikk f.eks. gruppeøvelsene/samspill/improvisasjon
Del for del og repetisjon er viktig
Mange ideer plantet seg til senere undervisning
Fine aktiviteter, tydelig instruksjon
Tenker først og fremst på den tydelige strukturen i de ulike delene av dansen. Det gjorde det lettfattelig
Har fått bedre greie på hvordan man kan legge opp dansetimer
Greit å få tips

I disse svarene leser jeg at de fleste av de kommende musikk lærerne ikke ser at de kan bruke det didaktiske designet direkte, men at de heller ser at de kan adaptere ideer og øvelser til undervisning av musikk. Som tabell 3 viser er halvparten av musikk lærerstudentene usikre på om de skal undervise i dans i fremtiden, men i disse kommentarene ser man at de kan se for seg å bruke metoder inspirert av det didaktiske designet når de skal undervise musikk. Det er jo også en form for nytte av de didaktiske designet, men det er likevel tankevekkende at studentene ikke kan se for seg å undervise dans som del av musikkfaget.

Personlig nytte som blivende lærer:

Kun et svar fra musikk lærerstudentene handler om personlig nytte av det didaktiske designet. Dette svaret sier «Godt med oppfriskning», her kan man i svaret lese at hen har vært igjennom noe lignende før. At det ellers mangler svar om personlig nytte kan vise manglende evne til å se for seg, seg selv, i senter i fremtidig danseundervisning.

5.1.3 Didaktiske elementer til videre bruk for studentene

I spørsmålet om hvilke elementer studentene kommer til å ta med seg videre i egen undervisning har jeg, basert på svarene, skapt 4 kategorier i analysen; Helheten, deler, struktur/organisering og overgripende didaktiske refleksjoner.

- **Kroppsøving (N=20)**

Tabell 7. Lærerstudentenes opplevelse av elementer med bruksverdi i fremtidig egen danseundervisning (Kroppsøving)

Helheten	Deler	Struktur/organisering	Overgripende didaktiske refleksjoner
Hele greia	Robot-dansen	Struktur på timen og organisering	Det med små øvelser som bryter isen med dans
Alt	Individuelle og felles dansetrinn fra maskindansen	Oppbygning av dansen der elevene selv lager deler av dansen	En myk start
Tar med meg inspirasjon fra hele økten	Oppvarmingen	Variasjonen i å jobbe individuelt, felles og i par	Dans på rekker. Det er veldig ufarlig, så elevene tørr å gi større innsats
	«Lime-øvelsen» og robot-aspektet		Oppvarming, fin måte å bryte isen på
	«Limeøvelsen»		Ulike læringsmetoder, individuell, par, gruppe
	Dansemoves		Oppmuntre elevene til å lage dans selv
	Kommer til å bruke elementer		bra måte å bygge elementer selv

	Likte de ulike elementene		Bruk av stor gruppe som samarbeider, ikke mange små
	Oppvarmingen var bra		At det er viktig at lærer selv deltar for at elevene skal delta
	Oppvarming		
	Enkle, fine trinn i oppvarming		
	«Limeøvelsen»		
	Vektbaserte øvelser		
	Hiphop inspirerte koreografier		

De fleste svarene på element de ser for seg å ta med seg videre som fremtidig kroppsøvingslærere går på ulike deler i designet. Bare tre svarer at de ønsker å bruke hele undervisningsopplegget. Mange nevner oppvarmingsøvelser og jeg tyder dette som at de ønsker å bruke disse oppvarmingsøvelsene i andre undervisningsdesign. Oppvarmingsøvelsene jeg gjorde i undervisningsdesignet «Maskindansen» var tilpasset det designet, men det kan selvfølgelig gjennomføres i ny drakt til andre design. Det er interessant å se at mangel på helhetstenkning rundt designet går igjen i svar på flere av spørsmålene. Dette understreker at studentene ikke har nok tygde i danseundervisning og at det er behov for mer didaktisk undervisning i dans i studieløpet.

Det ligger flere interessante svar i kategorien overgripende didaktiske refleksjoner. Flere går på det gjennomgående tema med å ufarliggjøre dansen og å bryte isen. Dette er tydelig noe de kommende kroppsøvingslærerne er opptatte av. Det understreker at dansen er en aktivitet som oppleves som spesielt utfordrende fordi den er ukjent. Et annet tema som også kommer frem under refleksjoner er at studentene synes «Maskindansen» er en god metode for å få elevene til å skape selv. Siden skapende dans er en del av læreplanen i kroppsøving er det nyttig at studentene lærer metoder for dette. At en student svarer at det er viktig at læreren selv deltar i danseundervisningen er interessant. Hvordan skal en danseundervisning foregå uten en deltakende lærer? Med min bakgrunn som dansepedagog tenker jeg at det nesten ikke er mulig å gjennomføre en god danseundervisning med en passiv lærer i front, og da spesielt ikke i grunnskole der elevene har så ulike forutsetninger.

- **Musikk (N=10)**

Tabell 8. Lærerstudentenes opplevelse av elementer med bruksverdi i fremtidig egen danseundervisning (Musikk)

Helheten	Deler	Struktur/organisering	Overgripende didaktiske refleksjoner
Likte opplegget	Oppvarmingen knyttet til «Maskindansen» var lur	Den tydelige strukturen	Improvisasjon vs. fast opplegg
Maskindansen hadde mange fine elementer og «catchy» tema	Improvisasjon	Dele opp de ulike delene for så å repetere	Sosial oppvarming
		Introdusere trinn i oppvarmingen som også kommer i framføring på slutten	Den gode måten dansen åpner for elevmedvirkning og improvisasjon
			Bruke store bevegelser
			Dans er ikke så farlig
			Viktigheten av å kose seg
			Gå igjennom trinn i oppvarmingen
			Lage bevegelser selv

I svarene til musikkklærerstudentene er det få som peker på øvelser eller på helheten som noe de vil ta med videre. Jeg tror dette henger sammen med at de ikke ser for seg å undervise i dans når de kommer i jobb. Men de reflekterer over hva dansen kan bidra med i faget og ser at designet inneholdt noen arbeidsmetoder som kan brukes i annen undervisning. Det ser ut som at dansen ble ufarliggjort for noen.

Det er noen kommentarer som handler om strukturen. Her tenker jeg at strukturen på en dansetime og en musikktime har mange fellesmoment og at musikkklærerstudentene derfor setter pris på å få nye eksempel på struktur og oppbygning.

Det å skape dans og at elevene kan skape bevegelser selv blir trukket frem som positivt ved designet. Musikkfaget er jo i mye større grad et skapende fag enn kroppsøvingfaget, her kan det tenkes at studentene ser paralleller til undervisning av musikk.

5.1.4 Unyttige elementer ved «Maskindansen»

I spørreskjemaet blir studentene spurt om det er noen ting med designet de ikke kan se for seg å bruke i fremtidig undervisning, svarene har jeg analysert inn i 2 kategorier; deler og egne ferdigheter.

- **Kroppsøving (N=20)**

Tabell 9. Lærerstudentenes opplevelse av elementer uten bruksverdi i fremtidig egen danseundervisning (Kroppsøving)

Deler	Egne ferdigheter
Kanskje ikke danse-trinndelen	Usikker
Rytme/musikkanalyse kanskje	Selve dansingen hadde jeg nok med å følge med på selv, så ser ikke for meg å lære det bort
	Må lære meg det selv før jeg kan lære det bort
	Synes det var vanskelig å huske noen av stegene i hip hop delen i maskindansen. Tror jeg må øve mye for å få det til
	Med tanke på kompetansenivået mitt tror jeg det aller meste blir tatt med videre
	Ser for meg at det blir utfordrende å huske alle elementene

På dette spørsmålet finner man flest svar som faller under kategorien egne ferdigheter. Disse svarene viser i noen grad årsaker til hvorfor noen elementer av undervisningsdesignet ikke er til nytte for studentene. 5 av 14 mannlige kroppsøvingslærerstudenter gir svar som tyder på at de mener det blir for utfordrende å gjennomføre det didaktiske designet pga. egen kompetanse. Flere mener at det må mye øving til i forkant av et slikt opplegg. Dette indikerer som flere av de tidligere svarene at de har for lite faglig erfaring og tyngde i å undervise i dans. Kvinnene på kroppsøving nevner ingen elementer de ikke tror de kommer til å bruke i fremtiden.

- **Musikk (N=10)**

Tabell 10. Lærerstudentenes opplevelse av elementer uten bruksverdi i fremtidig egen danseundervisning (Musikk)

Deler
Så ikke helt nytten i infovideosnutten
Å stå på hendene var utfordrende for meg, men kan nok funke med elever
Tiden, jeg vil bruke mer tid en 90 minutter på dette opplegget

Musikklærerstudentene gir kun svar som faller under kategorien deler og ingen under egne ferdigheter. Sammenligner man disse svarene med svarene på kroppsøving kan det virke som om studentene på kroppsøving i større grad reflekterer over seg selv som danseunderviser i fremtiden.

5.1.5 Andre kommentarer

Til slutt i spørreskjemaet var det et helt åpent spørsmål der studentene skulle skrive inn om de hadde andre kommentarer. Svarene jeg fikk har jeg i analysearbeidet satt inn i tre kategorier; positive tilbakemeldinger, konstruktive tilbakemeldinger og reflekterende tilbakemeldinger.

- **Kroppsøving (N=20)**

Tabell 11. Lærerstudentenes tilbakemeldinger på det didaktiske designet (Kroppsøving)

Positive tilbakemeldinger	Konstruktive tilbakemeldinger	Reflekterende tilbakemeldinger
Artig økt	Ønsker kortere segmenter slik at man kan lære seg	Tenker ikke alltid over at dans kan være så mye
Gode teknikker for å lære bort		godt å se at det kan gjøres så «lett» og enkelt
Topp opplegg		Nyttig å ha med seg videre
Synes opplegget var morsomt		
Kul time! Bra med engasjert lærer		
Kult opplegg og kul musikk		
Veldig gøy undervisning		
Utrolig fint opplegg, sier ikke nei takk til opplegg innen dans		
Bra opplegg		
Morsomt opplegg		

Det er mange positive tilbakemeldinger fra lærerstudentene på kroppsøving. Dette viser at studentene syntes det var en positiv læringsopplevelse og at de har fått utbytte av økten. En student svarer at hen ønsker kortere segmenter å lære. Dette kan sees i sammenheng med svarene jeg fikk i tabell 9., Lærerstudentenes opplevelse av elementer uten bruksverdi i fremtidig egen danseundervisning, der flere studenter svarer at det er tidkrevende å lære seg slike opplegg. Dette kan man igjen sette i sammenheng med at de har fått for lite erfaring med undervisning av dans. Jo mindre faglig kompetanse man har i dans, jo lengre tid vil det ta å lære seg og skape opplegg selv.

Av reflekterende kommentarer svarer en student «tenker ikke alltid over at dans kan være så mye» og en annen «godt å se at det kan gjøres så «lett» og enkelt». Disse kommentarene viser at studentene har fått utvidet dansebegrepet sitt. «Maskindansen» bygger på enkle og hverdagslige bevegelser slik at det skal være mulig for alle å undervise designet.

- **Musikk(N=10)**

Tabell 12. Lærerstudentenes tilbakemeldinger på det didaktiske designet (Musikk)

Positive tilbakemeldinger	Konstruktive tilbakemeldinger	Reflekterende tilbakemeldinger
Fin økt i dag, nytt og variert	Tydligere beskjeder underveis kan spare tid	Jeg følte at jeg fikk til noe
Opplegget var interessant og underholdende	Synes robotdansen kan være vanskelig å slippe seg løs til	
Artig opplegg		

Fra musikk-lærerstudentene er det også noen positive tilbakemeldinger. En tilbakemelding går på at robotdansen oppleves som vanskelig å slippe seg løs til. Å bevege seg som en robot er å bevege seg stakkato og uten flyt, dette kan oppleves som nettopp vanskelig å slippe seg løs til. I designet «Maskindansen» arbeider vi med kontrastene stakkato og flyt. Maskin/robot er et

bilde på stakkato bevegelser, på samme vis som å bruke olje som bilde på å bevege seg med flyt.

En kommentar om at en student følte at hen fikk til noe. Dette tror jeg henger sammen med at «Maskindansen» er bygget opp helhetlig dramaturgisk med enkle og selvskapte bevegelser. For å skape mestringsfølelse er helheten og progresjonen i designet viktig.

5.1.6 Diskusjon/ funn «Maskindansen»:

I dette kapittelet har jeg søkt å finne svar på Forskningsspørsmål 1. Hva bidrar undervisningsdesignet "Maskindansen" til når det gjelder å utvikle kroppsøvings- respektive musikk lærerstudentenes didaktiske forståelse for dans? gjennom å analysere studentenes svar på spørreskjema.

Det er ingen tvil ut i fra analysen av spørreskjemaet at lærerstudentene har nytte av det didaktiske designet. Det er tydelig at de har lært en hel del. De har lært om struktur og oppbygning av en helhetlig, dramaturgisk danseundervisningsøkt. De har lært metoder for å gjøre elevene deltakende i en danserisk, skapende prosess. «Maskindansen» har med sitt skapende omdreiningspunkt og sine enkle trinn ufarliggjort dansen for en del av studentene. Undervisningsdesignet har bidratt til å sette i gang refleksjoner om egen fremtidig danseundervisning og ikke minst om hva dansens bidrag i fagene er.

Det som kommer frem i de fleste analysedelene vedrørende spørreskjemaet er forholdet mellom studentenes evne til å se helheten som verdifull og ikke bare delene. I min planlegging og gjennomføring av undervisningsdesignet «Maskindansen» har dramaturgisk helhetstenkning stått sterkt. Ved hjelp av undervisningselement kan man lære seg hvordan en skapende time i dans kan bygges opp slik at man lærer en rekke av dansens momenter underveis. Åse Løvset Glad beskriver helhetlig danseundervisning med de tre momentene: *skape og gjenskape, utøve og vise og betrakte og vurdere* (2012, s. 129). Studentene får, i gjennom deltakelse i mitt didaktiske design, prøve ulike tilnæringsmetoder i dans og lærer kunnskap om hvordan man kan bygge opp en god, didaktisk helhetlig danseundervisning. Det synes som om studentene oppfatter helheten og setter pris på undervisningen nettopp derfor, men ikke selv tror at de er kapable til å bygge opp en slik helhet på egen hånd. Derfor velger noen ut deler av opplegget, fremfor helheten. Når studentene velger å ta med seg kun deler videre mister opplegger mye av sin didaktiske og kunnskapsskapende kraft. Velger studentene kun ut deler og bruker det selv i skolen som lærere vil det ikke bli like bra som tiltenkt. Hele styrken i det didaktiske designet ligger i oppbygningen mot en helhet, ved hjelp av de ulike delene som støtter opp om den.

Denne tenkningen er i tråd med hvordan Østern presenterer helhetlig tenkning rundt et undervisningsforløp i «Dramaturgi i didaktisk kontekst» (2014).

For at studentene skal føle seg kapable til å nyttiggjøre seg av og bygge opp en slik helhet selv er mer faglighet og mer didaktikk innenfor dans nødvendig for studentene. For at de skal kunne gjennomføre helhetlige opplegg med elever må de ha erfart mer av dansen. Dansen må få lov å slippe til hos studentene og i lærerutdanningen. Den må få tid til å sette seg i kroppene til studentene. Lærerstudentene trenger mer tid med dansen, rett og slett.

5.2 Observasjon av studenters danseundervisning

Om lag 2 uker etter at jeg hadde undervist første runden med studenter fikk jeg mulighet til å observere 2 studenter ute i praksis da de skulle undervise i dans. Studentene var en kvinne og en mann fra kroppsøving som hadde praksis sammen. Studentene tok selv kontakt med meg for å høre om de kunne bruke opplegget jeg hadde presentert for dem. Videre spurte jeg om det var greit at jeg gjorde observasjon av dem under økten og fikk klarsignal på det. Danseundervisningen var en del av en lengre praksis i kroppsøvingsfaget ved en videregående skole med en klasse fra studieretningen medier og kommunikasjon. Studentene kjente elevene fra før av, da de hadde hatt dem i en lengre periode i kroppsøvingsfaget.

Under observasjonen fikk jeg mulighet til å sitte passivt på utsiden, da jeg satt på en tribune over hallen der undervisningen tok sted. Jeg ble dermed nærmest usynlig for elevene, men studentene visste at jeg satt plassert der. Siden jeg satt et stykke unna undervisningen fikk jeg ikke med meg alt av muntlige beskjeder underveis.

5.2.1 Konkret beskrivelse av studentenes økt

Studentene startet økten på lik måte som jeg startet det didaktiske designet, i ring der de spurte om gruppens assosiasjoner til dans. Videre tok den kvinnelige studenten seg av oppvarming, der kjørte hun samme oppvarming som jeg gjorde med studentene; med elevene på rekker bak seg fremførte hun trinn fra maskindansen som elevene skulle imitere og kopiere. Her fra observasjonsloggen:

«Kvinnelig student veldig tøff i rollen foran. Elevene står litt tett, neste gang kan hun få de til å sjekke om de har plass. Hun viser bevegelsene tydelig med kroppen og elevene imiterer».

Jeg ble imponert over selvtilliten studenten utstrålte foran elevgruppen. Men hun var tydelig nervøs og mest fokusert på seg selv i denne rollen, derfor tror jeg hun glemte å be elevene spre seg ut. Det var positivt å se at studenten var så fysisk delaktig og engasjert kroppslig i trinnene hun gjorde.

Videre gjorde studentene en øvelse der elevene skulle danse rundt sånn som de ville. Her danset studentene rundt omkring sammen med dem. Denne øvelsen hadde disko-følelse, men manglet muntlige beskjeder og innputt underveis. Det ble en for åpen oppgave i en gruppe der dansen ikke var ufarliggjort tilstrekkelig enda. Fra observasjonslogg vedrørende beskrevet øvelse:

«Elevene står i gjenger og i hjørner, de virker usikre».

Etter denne øvelsen gjorde studentene limeøvelsen med elevene. Her virker det ikke som om studentene er tydelige nok i beskjedene og det ender med at mange av elevene står inntil veggen passivt og observerer de få som danser. Studentene er aktivt med å danser, men har ikke lyktes med å skape den tryggheten som trengs for en slik øvelse. Videre følger en klappeøvelse i grupper på 4 der fokuset er konkurranse mellom gruppene. Denne fungerer fint da alle elevene blir «tvunget» med og elevgruppen viser stort engasjement her.

Etter de 4 oppvarmingsøvelsene går økten over i sin hoveddel. Her har studentene valgt en helt annen hoveddel enn «Maskindansen». Hoveddelen går ut på at elevene skal lage danser i grupper basert på idrettsbevegelser. De presenterer oppgaven i ring og deler inn i grupper. Deretter får studentene rikelig med tid til å lage egne sekvenser. Jeg observerer at elevene bruker lang tid på å komme i gang og at mye tid går med til tull. Studenten lar gruppene jobbe stort sett i fred og er ikke aktive selv under denne aktiviteten.

Til slutt arrangerer studentene en visning og hver gruppe skal vise for hverandre. Her virker også noen elever motvillige og usikre. Økten mangler opparbeidet trygghet oppimot en visning. Studenten gir en samlet tilbakemelding til elevene etter visning:

«Dere har alle prøvd, kjempebra!»

5.2.2 Refleksjoner rundt observasjon av studenter

Observasjonen jeg gjorde understreker noen av funnene jeg fant i svarene på spørreskjemaet. Studentene har tatt tak i deler av opplegget og ikke helheten. Derfor blir ikke helheten like bra da de ulike delene ikke bygger opp under helheten. Valgene virker tilfeldig og ikke nok gjennomtenkt. Dette kan være et resultat av for lite tid til innlæring av maskindansen og at de ikke føler seg sikre nok på å gjennomføre det.

Studentene er, med unntak av den ene oppvarmingsøvelsen som gikk på å imitere trinn, relativt passive under økten og ikke didaktisk og dramaturgisk ”på” nok til å klare å skape nødvendig trygghet i gruppen. Læreren i dans trenger å aktivt, kroppslig og dynamisk ”mate” undervisningen med energi. Det skapende arbeidet blir derfor deretter og studentene klarer ikke å støtte elevene nok i deres skapende arbeid. De virker ikke å ha lært tilstrekkelig til å klare å

gi gode underveisvurdering og tilbakemeldinger til slutt, og ender kun opp med å gi en positiv felles tilbakemelding på innsats: ”dere har prøvd”. De gir ingen framoverpekende tilbakemeldinger ved hjelp av Labans elementer som kunne bidratt til elevenes danseriske-kroppslige utvikling. Dette peker igjen på at studentene trenger mer faglig tyngde og faktisk erfaring med dansen.

Ut ifra analyse av observasjonen kan man se linker til funnene til Rustad og hennes begrep student-danser, studenten som dansende subjekt, og student-lærer, studenten som fremtidig kroppsøvlingslærer (Rustad, 2013, s. 189). Selv om begge disse studentene som student-dansere var svært tilstede og hardtarbeidende i økten med meg, klarer de ikke å sette dette til livs i egen undervisning som student-lærer. Oppsummerende, vil jeg si at det er betimelig å konkludere med at «Maskindans»-designet har virket positivt i retning utvikling av kompetanse i dans for blivende musikk- og kroppsøvlingslærere, men at det på langt nær er nok med en 2-timers økt. Lærerstudentene trenger både mere kroppslig læring i dans, samt didaktisk praksis og refleksjon rundt undervisning av dans.

5.3 Studenters holdninger, erfaringer med og tanker om dans

I det følgende beveger jeg meg bort fra «Maskindansen» og behandler studentenes holdninger, erfaringer med og tanker om dans igjennom gjenstående del av spørreskjemaet. Til nå har jeg behandlet spørsmålskategori 4. om det didaktiske designet. Under vil jeg se nærmere på kategoriene om 1. bakgrunn, 2. dansens verdi og 3. tanker om egen fremtidig undervisning.

Analyse av spørreskjemaet hjelper meg å svare på forskningsspørsmål 2: Hvilke holdninger til, erfaringer med og tanker om dans har lærerstudentene i kroppsøving respektive musikk?

Jeg vil analysere svar fra kroppsøving og musikk hver for seg der det er naturlig, for så å sammenligne dem. Det samme har jeg gjort vedrørende kjønn der jeg synes det er vesentlig å gjøre det. I spørsmål om bakgrunn spør jeg om studieprogram, alder og kjønn. Videre skriver studentene tre assosiasjoner de har til dans.

5.3.1 Assosiasjoner til dans

I spørreskjemaet ble studentene bedt om å skrive ned 3 assosiasjoner til dans. Jeg har i analysearbeid med disse sortert assosiasjonene inn i 4 kategorier som jeg har navngitt slik: *Dansens grunnelement* er en kategori som tar for seg elementer som enten er en betingelse for at dans skal kunne finne sted, eller element som gjerne er tilstede når dans utføres. *Relasjonell kontakt* er menneskelige relasjoner som oppstår i dansen. *Emosjoner* er følelser dansen kan fremme og *Utvikling av selvet* handler om bidrag dansen gir i forhold til utvikling av individ og selvfølelse.

I det følgende går jeg gjennom lærerstudentenes assosiasjoner til dans sett gjennom disse fire analytiske kategoriene.

- **Kroppsøving, kvinner (N=6)**

Tabell 13. Lærerstudenters assosiasjoner til dans (Kroppsøving, kvinner)

Dansens grunnelement	Relasjonell kontakt	Emosjoner	Utvikling av selvet
Rytme*3	Samhold-dansestudio	Glede	Kreativitet
Musikk	Danse på utesteder	Flaut	Livsglede
Bevegelse*2		Gøy	
Turn		Morsomt	
Sjangre: Mange ulike typer og former for dans, «skal vi danse»		Uvant	

De kvinnelige studentene på kroppsøving svarer med flest assosiasjoner som faller under kategoriene dansens grunnelementer og emosjoner. Musikk og rytme er nevnt fire ganger og bevegelse 2. Folk flest vil nok beskrive dans som bevegelse til musikk. Derfor er det ikke overraskende at dette er assosiasjoner studentene har.

Assosiasjonene som er plassert under emosjoner sier noe om studentenes egne opplevelser med utførelse av dans. Glede, gøy og morsomt er lystige assosiasjoner, mens flaut og uvant sier noe om at dansen er en aktivitet de ikke er blitt godt kjent med eller føler seg tilfreds med å bedrive.

At dansen assosieres som skapende eller kreativ av kun 1 person sier noe om at dansen sterkes assosieres som tradisjonell og sosial dans av studentene.

- **Kroppsøving, menn (N=10)**

Tabell 14. Lærerstudenters assosiasjoner til dans (Kroppsøving, menn)

Dansens grunnelement	Relasjonell kontakt	Emosjoner	Utvikling av selvet
Rytme*5	Swing på byen, ute på byen, byen	Slitsomt	Kreativt
Musikk*2	Bryllup	Glede	
Bevegelse*2	Familieselskap	Glede av musikk	
Smidighet	Fest*2	Noe ut av komfortsonen	
Trening	God stemning	Kult	
Form: Sjangre; Swing*2, shuffling, freestyle, jenkakurs, folkedans, vals	Universelt	Utfordrende	
Sted: i skolen -Kroppsøving*2, dansekurs på ungdomsskole og vgs	Alkohol		
	Drar damer		
	Bygda, Bygdefest		
	Lav konkurranseorientering		
	Disko, skoleball		

De mannlige studentene på kroppsøving svarer med flest assosiasjoner som omhandler dansens grunnelementer og relasjonell kontakt. Som hos kvinnene på kroppsøving er musikk, rytme og bevegelse de assosiasjonene som går igjen i størst grad. De sjangre som nevnes er sjangre de har erfaring med fra skole og sosialt liv.

Det mest interessante med svarene her er at det er denne gruppen som svarer med flest assosiasjoner som handler om dans på fest og dans i festlige lag. Det er tydelig at deres forhold til dans i stor grad er dans som sosialt fenomen. At dansen drar damer og er universell viser dansen som kommunikasjonsmiddel. Dansen byr på andre muligheter for å kommunisere enn det verbale språket, som også Danshögskolan er inne på i et av sine punkter om legitimering av dansen, «Å la barna oppdage at dansen er et språk, en måte å kommunisere på» (Statens kulturråd, Sverige & Danshögskolan, 1990).

De relasjonelle assosiasjonene som er nevnt viser en positiv holdning til dansen som sosialt bidrag. Generelt kan man si at dansen kan leses som sosial, lavterskel og for alle i disse assosiasjonene. Dans som skapende kommunikasjonsform i skolen fremtrer ikke. Dans blir kun i et tilfelle beskrevet som kreativt og dette sier meg at disse studentenes erfaringer begrenser seg til sosial dans og ikke til skapende dans.

- **Musikk, kvinner (N=4)**

Tabell 15. Lærerstudenters assosiasjoner til dans (Musikk, kvinner)

Dansens grunnelement	Relasjonell kontakt	Emosjoner	Utvikling av selvet
Show	God stemning på byen	Gøy å bevege seg til musikk	Mestring
Musikkfølelse	Kjæresten min	Komisk	
Fysisk aktivitet	Leir/sosialt	Klamme hender	
Trening		Morsomt	
Koreografi			

I assosiasjonene til de kvinnelige musikkstudentene er svarene fordelt relativt jevnt over i de 3 første kategoriene. At dansen blir assosiert som fysisk aktivitet og trening kan bety at vedkommende hovedsakelig ser på dans som en måte å holde seg i form på og ikke assosiere dansen som noe skapende og kunstnerisk. Show er nevnt og fremstår for meg som en motsats til dette, da studenten assosierer dansen som scenisk.

De emosjonelle assosiasjonene som fremkommer som komisk, morsomt og gøy gir inntrykk av at dansen er noe som er positivt ladet hos studentene. «Gøy å bevege seg til musikk» viser en musikk lærerstudent som ser dansen som er en annen måte å nyte musikken på.

- **Musikk, menn (N=6)**

Tabell 16. Lærerstudenters assosiasjoner til dans (Musikk, menn)

Dansens grunnelement	Relasjonell kontakt	Emosjoner	Utvikling av selvet
Musikk*2	Isbryter	Glede/følelser	
Rytme*3	Samarbeid	Moro	
Bevegelse*3	Kontakt		
Trening	Fest		
Koordinasjon			
Tradisjon			
Sjangre: Folkedans, reinlender, pols osv.			

De mannlige musikk lærerstudentene assosiasjoner befinner seg hovedsakelig innenfor kategorien dansens grunnelementer. Som hos kroppsøvingslærerstudentene er musikk, rytme og bevegelse de assosiasjonene som er nevnt flest ganger. Sjangrene som er nevnt viser assosiasjoner til folkedans og sosial dans. Dette er danseformer som har hatt lang tradisjon i musikkfaget og kanskje studenten har opplevd undervisning av dette i sitt eget skoleløp.

Assosiasjonene innenfor relasjonell kontakt sier noe om hva dansen kan bidra med som sosialt element i grunnskolen. Assosiasjonen «Glede/følelser» i kategorien emosjoner gir inntrykk av dansen som lystbetont, men sier også noe om at dansen er noe som uttrykker ulike følelser.

5.3.2 Erfaringer med dans

I spørreskjemaet ble studentene bedt om å gi svar på hvilke erfaringer med dans de hadde. Svarene har jeg i analysen satt inn i 3 kategorier som jeg har navngitt slik; *skole/utdanning* som tar for seg danseerfaringer fra grunnskole og utdanning, *organisert opplæring* som handler om erfaringer fra kveldsskoler og dans på hobbybasis og *sosialt liv* som handler om erfaringer med dans fra det sosiale.

- **Kroppsøving, kvinner(N=6)**

Tabell 17. Lærerstudenters erfaringer med dans (Kroppsøving, kvinner)

Skole/utdanning	Organisert opplæring	Sosialt liv
Dans i skolesammenheng	Cheerleading	Utelivsdans på byen
Danselinje på folkehøyskole	Turn	
	Jazzballett	
	Dansegruppe	

Kvinnene på kroppsøving har mest erfaring med dans fra organisert opplæring. Her kommer også aktiviteter inn som ikke direkte vil kunne betegnes som dans, som cheerleading og turn. Både cheerleading og turn har mange fellestrekk med dans og vil gi erfaringer som kan overføres til dansen. Bare to studenter nevner dans i skolesammenheng.

- **Kroppsøving, menn (N=14)**

Tabell 18. Lærerstudenters erfaringer med dans (Kroppsøving, menn)

Skole/utdanning	Organisert opplæring	Sosialt liv
Dans i grunnskolen*3	Kurs i Bugg og Lindy Hoop	Dansing på byen*4
Dans i kroppsøving*2	Kurs i selskapsdans	Brudevals
Swingkurs på skolen		Fest*2
Kroppsøving VGS*2		Bygdefest*2
Årsstudium idrett*3		Swing*3
Undervist selv*2		Disko
Årsstudium idrett*3		Shuffling
		Improvisering på teater

Det er interessant at man ser motsatt tendens hos de mannlige kroppsøvingstudentene i forhold til de kvinnelige; mennenes erfaringer med dans er hovedsakelig fra skole/utdanning og sosialt liv. Som i deres assosiasjoner ser man at mange av erfaringene er fra fest og sosiale sammenkomster. Kan det tenkes at denne gruppen har lettere for å anse erfaringer som dette som faktiske erfaringer med dans i forhold til den kvinnelige gruppen?

- **Musikk, kvinner (N=4)**

Tabell 19. Lærerstudenters erfaringer med dans (Musikk, kvinner)

Skole/utdanning	Organisert opplæring	Sosialt liv
Dans på musikklinja*2	Klassisk ballett	Aerobic
Swingkurs på folkehøyskole	Jazzdans	Sosiale eventer
	Flamenco	Trening
	Kurs på leir	

De kvinnelige musikklererstudentene nevner ingen erfaring fra grunnskolen, men erfaringer fra videregående og folkehøyskole. I organisert opplæring ser man at de har vært innom ulike stiler. Jeg har valgt å sette aerobic og trening under sosialt liv. Dette fordi jeg ikke kan se at det egentlig er en erfaring i dans, men en familiær erfaring med bevegelse med et annet formål enn å lære og utøve dans.

- **Musikk, Menn (N=6)**

Tabell 20. Lærerstudenters erfaringer med dans (Musikk, menn)

Skole/utdanning	Organisert opplæring	Sosialt liv
Dans i kroppsøving i grunnskolen og VGS	Kurs i folkedans*3	Dans på fest*2
Ingenting bortsett fra i dag	Barnedans	Byen
Dansedag på skolen	Jazzdans	Swing
Fellesdans på MDD	Hip Hop	
Kurs på skolen		

Som kvinnene på musikk er erfaringene fordelt mellom de ulike kategoriene. De nevner en god del danseerfaringer fra skole/utdanning. En person svarer «ingenting bortsett fra i dag» og dette svaret er oppsiktsvekkende. Kan det være slik at en voksen person virkelig ikke har noen annen

danseerfaring en «Maskindansen»? Svar som dansedag på skolen, kurs på skolen og fellesdans på MDD forteller om dansen mer som stunt enn gjennomgående tema i skoleløpet.

I svarene som går inn under sosialt liv viser at de mannlige musikk lærerstudentene, i likhet med de mannlige kroppsøvingslærerstudentene, legger vekt på å nevne erfaringer fra fest.

5.3.3 Erfaringer med dans i grunnskolen

Studentene ble i spørreskjemaet bedt om å beskrive sine erfaringer med dans i grunnskolen. I arbeidet med analysen har jeg valgt å sette svarene inn i to kategorier, *selskapsdans/tradisjonsdans* og *skapende dans*. Selskapsdans/tradisjonsdans tar for seg innlæring av allerede satte koreografier og rammer, her inngår både gruppedans, pardans og «individuell dans» (altså dans der relasjon til meddansere ikke er i fokus). Skapende dans tar for seg dans der elevenes egne ideer og bidrag har vært i fokus og formålet har vært at nettopp elevene skal skape dans. I det følgende har jeg valgt å ikke dele svarene inn etter kjønn, da det ikke var noen nevneverdig forskjell å finne i mellom kjønnene i svarene de oppga.

- **Kroppsøving, (N=20)**

Tabell 21. Lærerstudenters erfaringer med dans i grunnskolen (Kroppsøving)

Selskapsdans/tradisjonsdans	Skapende dans
Linedance*9	Lage egne dans*4
Jenka*8	Impro
Swing*5	
Folke dans*3	
Polka*2	
Aerobic*2	
Fugledansen	
Klassisk dans	
Tango	
Pardans	

Det er interessant å se hvilke erfaringer studentene har hatt med dans i sitt grunnskoleløp. Disse har gjennomført grunnskolen under L-97 og M-87. Det er derfor spennende å se på disse svarene opp mot hva nevnte læreplanene sier om dans og da spesielt skapende dans. Som beskrevet i mitt teorikapittel har dansen i lang tid vært del av både musikk- og kroppsøvingsfaget (Nordaker, 2009). Svarene studentene gir dreier seg derfor om begge fagene da de ikke ble bedt om å skrive inn i hvilket fag de hadde erfaringer fra.

Svarene fra kroppsøving er i all hovedsak om erfaringer fra selskapsdans/tradisjonsdans. Linedance er nevnt 9 ganger og jenka er nevnt 8, dette er de to dansene som flest har erfaringer fra. Ulike former folke dans og pardanser er også representert. Få ganger er sjangre innenfor den sceniske dansen nevnt, kun klassisk ballett 1 gang. Ingen nevner jazzdans eller hiphop som på

den tiden var danser som kunne gått under sjangeren «motedanser» (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987, ss. 252-263).

Det er kun 4 studenter som svarer at de har laget dans selv i grunnskolen og 1 svarer at hen har fått erfaringer med improvisasjon i dans i grunnskolen. Med dette som utgangspunkt er konklusjonen at den skapende dansen ser ut til å ha vært lite ivaretatt og kun få studenter har gjort seg erfaringer med det i løpet av grunnskolen.

- **Musikk, (N=10)**

Tabell 22. Lærerstudenters erfaringer med dans i grunnskolen (Musikk)

Selskapsdans/tradisjonsdans
Jenka*2
Linedance*2
Folke-dans*2
Polka
Aerobic
Hip hop
Swingkurs
Fugledansen

Ingen av musikk-lærerstudentene svarer at de har hatt noen form for skapende dans i sitt grunnskoleløp. Svarene til musikkstudentene vedrørende erfaringer fra grunnskolen er forøvrig ikke så ulike svarene fra kroppsøving. Mange av de samme stilene blir nevnt her. Linedance og jenka er godt representert også her. Det er hovedsakelig folke-danser og pardans som blir nevnt. Hip hop er kun nevnt av 1 student og ellers er ingen nyere dansesjangre nevnt.

Ingen av studentene har noen erfaring med skapende dans i sitt grunnskoleløp. Dette er overraskende å se oppimot læreplanene som gjaldt.

5.3.4 Dans i utdanningen

Studentene bes i spørreskjemaet beskrive all erfaring de har fått med dans igjennom utdanningen i høyere utdanningsløp, fram til å bli kroppsøvingslærere og musikk-lærere, før økten de hadde med meg. Jeg har i analysen av deres svar valgt å beholde samme kategorier som i analysen av danseerfaringer fra grunnskolen, altså selskapsdans/tradisjonsdans og skapende dans.

- **Kroppsøving (N=20)**

Tabell 23. Lærerstudenters erfaringer med dans i utdanningen (Kroppsøving)

Selskapsdans/tradisjonsdans	Skapende dans
Jenka*6	Selvlaget dans
Hokey Tonkey	
Salsa	
Swing*2	
Reinlender	
Rytmask dans*2	
6 dobbeløkter med innleid danseinstruktør	
Linedance	
Aerobic	
Ringdans	

Det er interessant at svarene på dette spørsmålet er relativt like som svarene om erfaringer fra grunnskolen. Det forekommer, med unntak at et, kun svar om erfaringer selskapsdans/tradisjonsdans. Jenka er den danseformen flest studenter har erfart i utdanningen. Det overrasker meg at dette er noe som blir prioritert over arbeid med eksempelvis skapende dans i utdanningen. Jenka er ikke spesifisert i lærerplanen som mål, noe skapende dans i motsetning er.

I tillegg til svarene i tabellen over, svarer 7 studenter at de ikke har hatt noen form for danseundervisning bortsett fra «Maskindansen» i løpet av utdanningen. Dette er oppsiktsvekkende. Hvordan skal man kunne forvente å undervise i noe som man ikke har lært noe om i utdanningen?

- **Musikk (N=10)**

Av musikk lærerstudentene er det kun 1 student av 10 som har hatt noe undervisning om å undervise i dans i forkant av «maskindansen» i løpet av utdannelsen. Denne studenten har fått noe av undervisningen når hen har tatt idrett som fag. Ellers svarer samtlige at de kun har hatt denne timen («maskindansen») der fokuset lå på dans og danseundervisning.

At ingen av studentene har hatt noen form for undervisning om eller i dans i løpet av sin musikk lærerutdanning, bortsett fra økten med meg, forteller om manglende vektlegging av dans i utdanningen og om forholdet læreplan og innhold i utdanningen.

5.3.5 Dansens status i faget

Studentene ble i spørreskjemaet bedt om å svare på om de mener dans er en viktig del av faget (kroppsøving respektive musikk). Her hadde de mulighet til å svare i følgende 5 alternativ:

- Ja, absolutt
- Det bør helst være det
- Verken eller
- Det er ikke så nødvendig
- Nei, absolutt ikke

- **Kroppsøving, (N=20)**

Av kroppsøvingslærerstudentene svarer 10 studenter «Ja, absolutt», 9 studenter «det bør helst være det» og 1 «verken eller» på om dansen er en viktig del av faget.

- **Musikk, (N=10)**

Av musikkklærerstudentene svarer 6 studenter «Ja, absolutt» og 4 studenter «Det bør helst være det» på om dansen er en viktig del av faget.

I svarene til studentene på spørsmålet om dansen er en viktig del av fagene svarer alle, bortsett fra 1 student, at dansen enten absolutt er en viktig del av faget eller at dansen helst bør være en viktig del av faget. Når jeg ser på disse svarene i sammenligning med studentenes svar om erfaringer med dansen ser jeg sammenheng med funnene gjort i Kroppsøving i Elverumskolen. Der undersøkelsens funn sier at lærere er mer positivt innstilt til dans enn det de faktisk makter å praktisere dans i praksis (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke, & Vaktskjold, Kroppsøving i Elverumskolen, 2015).

5.3.6 Dansens bidrag i faget

Studentene blir spurt om å beskrive hva dansen bidrar med i faget (kroppsøving respektive musikk). Jeg har i analysen kommet frem til at det er meningsfullt å bruke de samme 4 kategoriene som jeg brukte da jeg behandlet studentenes assosiasjoner.

- **Kroppsøving, Kvinner (N=6)**

Tabell 24. Lærerstudenters tanker om dansens bidrag i faget (Kroppsøving, kvinner)

Dansens grunnelementer	Relasjonell kontakt	Emosjoner	Utvikling av selvet
Variasjon	Sosialt samhold	Bevegelsesglede*3	Kreativitet
Koordinasjon*2	Bryte barrierer*2	Ha det gøy	Evnen til å tenke
Kropps kontroll*2			Evnen til å utfordre seg selv
Rytme			
Musikalitet			

De kvinnelige kroppsøvingslærerstudentene fremhever bevegelsesglede som bidrag av dansen i faget. Bevegelsesglede er jo noe som i aller største grad bør være tilstede i faget. De nevner

også at dansen bidrar med kreativitet og dette er jo et viktig moment med dansen i faget, da dansen er det eneste skapende elementet i kroppsøvfingsfaget jfr. læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2017).

- **Kroppsøving, menn (N=14)**

Tabell 25. Lærerstudenters tanker om dansens bidrag i faget (Kroppsøving, menn)

Dansens grunnelementer	Relasjonell kontakt	Emosjoner	Utvikling av selvet
Rytme*6, takt	Utfordrer intimsjoner	Humør	Ufarliggjør forskjeller som finnes mellom kjønn blant yngre
Koordinasjon*4, koordinerte bevegelser til musikk	Bryter sosiale barrierer	Skremmende	Fange opp elever som ikke trives med idrett og «vanlig kroppsøving»
Smidighet, Bevegelighet, Allsidighet	Samhandling		Blir tryggere på å utfolde seg selv i et klasse miljø
Kropps kontroll, kroppsbeherskelse	Felles aktivitet		Aktivitet som er mulig å tilpasse alle
Lære seg steg	Lavt fokus på konkurranse		
Variasjon			
Ferdighet man får bruk for senere, swing			
Bra trening			
Oppfyller viktige mål i faget			

Det jeg leser ut av tabellen er at de mannlige kroppsøvfingsstudentene finner dansens bidrag i dansens grunnelement. At dansen bidrar til økt rytme, koordinasjon, kroppsbeherskelse ol. Dette er kvaliteter som er med på å gjøre elevene bedre i stand til å utføre andre aktiviteter i faget. Dette kan sees i sammenheng med Nordakers analyse av kroppsøvfingsfaget der han skriver at "Valg av kroppsøvfingsfagets fagdidaktiske fokus (helse og målet om å oppdra sunne samfunnsborgere) er en sterk medvirkende årsak til at dansen har blitt isolert som en aktivitet med liten legitimering i faget" (Nordaker, 2009, s. 138). At dansen blir sett på som variasjon og en aktivitet med lavt fokus på konkurranse gir inntrykk av at dansen er noe alternativt i forhold til andre aktiviteter i faget. Utsagnet om at dans fanger opp elever som ikke trives med idrett og «vanlig kroppsøving» understreker dette. For hva er vanlig kroppsøving? Er ikke kroppsøvfingsfaget det som står i læreplanen at kroppsøving skal være? For i så fall burde dans også gå under kategorien «vanlig kroppsøving».

Hovedmønstrer jeg ser her er at mennene verdsetter dans i kroppsøvfingsfaget først og fremst fordi det er et alternativ til annen kroppsøving. Dette fordi det ikke har fokus på konkurranse,

samt er lettere å få med elever som ikke er glad i «vanlig kroppsøving» og altså da en hjelp til motivasjon og inkludering i faget. At dansen fremstår som annerledeselement, og så i større eller mindre grad er ekskludert fra faget, korrelerer med funnene i spørreundersøkelsen Kroppsøving i Elverumskolen (2015).

- **Musikk, menn (N=6)**

Tabell 26. Lærerstudenters tanker om dansens bidrag i faget (Musikk, menn)

Dansens grunnelement	Relasjonell kontakt	Emosjoner	Utvikling av selvet
Rytme*2, rytmeforståelse, intuitiv rytmeforståelse	Samhold	Tørre å slippe seg løs*2	
Puls i musikken	Isbryter		
Tempoforståelse	Latter		
Annen måte å bli kjent med musikk			
Kulturell kontekst			
Fysisk avbrekk			
Trening*2			

De fleste svarene til de mannlige lærerstudentene på musikk handler om rytme, musikktempo og forståelse av musikken. Jeg forstår svarene deres slik at dansen bidrar med en annen måte å forstå musikken på. At dansen blir en metode mot rikere musikkbruk for elvene. Dansens bidrag beskrives også som fysisk avbrekk og trening, dette gir dansen en slags pausestatus. Som hos de mannlige kroppsøvingstudentene blir dansen et alternativ og et annerledeselement uten noen egen faglig status. Dette kan vi se opp mot L-06 formål sitt formål med musikkfaget «Dans er en naturlig del av musikkfaget og bidrar til mangfold i elevenes musikalske uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2017), der også dansen er beskrevet som noe metodisk.

- **Musikk, kvinner(N=4)**

Tabell 27. Lærerstudenters tanker om dansens bidrag i faget (Musikk, kvinner)

Dansens grunnelement	Relasjonell kontakt	Emosjoner	Utvikling av selvet
Musikkforståelse	Relasjonsbygging	Morsom måte å bevege seg på	Kreativitet
Rytme	Humor		Utfordring
Dynamikk	Lek		Mestring
Få musikken i kroppen			Utfoldelse
Samhandling mellom kropp og øre			Ut av komfortsonen

I svarene til de kvinnelige lærerstudentene på musikk beskrives også dansen som en annen måte å øve musikkforståelse på. Her nevnes også samhandling mellom kropp og øre. Denne kommentaren synes jeg sier noe om dansen bidrag i faget og at kroppen/dansen likestilles med øre/musikken. Kreativitet og utfoldelse kommer også frem og sier noe om dansens skapende kraft i faget.

5.3.7 Lærerstudenters tanker om egen fremtidig undervisning av dans i fremtiden

I spørreskjemaet ble studentene bedt om svare på om de trodde de kom til å undervise i dans når de starter i jobb som fremtidig lærer i kroppsøving og musikk. Her kunne de svare «Ja», «Nei» og «Vet ikke».

- **Kroppsøving, (N=20)**

Av kroppsøvingslærerstudentene svarte 19 «Ja» på utsagnet om de tror de kommer til å undervise i dans som lærer i fremtiden, kun 1 student «Vet ikke».

- **Musikk, (N=10)**

Av musikkklærerstudentene svarte 3 studenter «Ja», 2 studenter «Nei» og 5 studenter «Vet ikke» på utsagnet om de tror de kommer til å undervise dans som lærer i fremtiden.

19 av kroppsøvingsstudentene svarer at de tror at de kommer til å undervise i dans, mens svarene er mer spredt hos musikkstudentene der kun 3 svarer «Ja» på utsagnet. Kroppsøvingslærerstudentene viser med dette mer bevissthet over dansens plass i faget enn musikkklærerstudentene. Dette kan også sees i sammenheng med svarene studentene gir på deres erfaringer med dans i studieløpet, da musikkklærerstudentene mangler erfaringer med dans. Dette kan også gi inntrykk av at denne PPU-utdanningen for kroppsøving behandler læreplanen og legger opp studiet i større relasjon til læreplanen enn det musikkutdanningen gjør.

5.3.8 Lærerstudenters tanker om egen kompetanse i dans

I spørreskjemaet ble studentene bedt om svare på om de følte seg kompetente til å undervise i dans når de starter i jobb som lærer. Her kunne de svare «Ja», «Nei» og «Vet ikke».

- **Kroppsøving, (N=20)**

Av kroppsøvingslærerstudentene svarte 10 «Ja», 6 «Nei» og 4 studenter «Vet ikke» på spørsmålet om de føler seg kompetente til å undervise i dans når de starter i jobb som lærer.

- **Musikk, (N=10)**

Av musikkklærerstudentene svarte 1 «Ja», 3 «Nei» og 6 studenter «Vet ikke» på spørsmålet om de føler seg kompetente til å undervise i dans når de starter i jobb som lærer.

Halvparten av kroppsøvingsstudentene føler seg kompetente til å undervise i dans når de starter i jobb som lærer. Den resterende halvparten gjør ikke det. Kun 1 student på musikk føler seg kompetent til å undervise i dans når hen starter i jobb som lærer. Dette gir klare indiser på at studentene trenger mer tid med dansen i løpet av utdanningen. For når skal de kunne innhente seg kompetanse om det ikke skjer i utdanningen?

5.3.8.1. Årsaker til at lærerstudenter ikke føler seg kompetente til å undervise i dans

I forbindelse med spørsmålet om følelse av kompetanse til å undervise i dans oppfordrer jeg studentene til å utdype hvorfor de har svart nei. Ikke alle har svart, men de svarene som kom er satt inn i tabell nedenfor.

- **Kroppsøving og Musikk (N=30)**

Tabell 28. Lærerstudenters tanker om grunner til at de ikke føler seg kompetente til å undervise i dans når de starter i jobb som lærer (Kroppsøving og musikk)

Man føler ikke at man mestrer det selv
Har ingen kompetanse i faget. Lite erfaring ellers
Ingen erfaring, ingen kompetanse. Liker heller ikke å danse
Fordi jeg ikke kan det selv
Veldig dårlig til å danse selv
Føler meg utrygg på egne ferdigheter rundt dans. Ingen erfaring med å undervise i dans

Samtlige av svarene ovenfor går på manglende kompetanse og ferdigheter innen dans. Hvis man ser disse svarene i samsvar med svarene om erfaringer med dans i utdanningen er det ikke betenkelig at noen av studentene ikke føler seg kompetente til å undervise i dans. Dette utgjør et kritisk dårlig utgangspunkt for å undervise i dans i grunnskolen og peker igjen på behovet for en redningsaksjon for dansen i disse to fagene. Hvordan skal man kunne undervise i noe man verken kan eller liker?

5.3.9 Lærerstudenters tanker om utfordringer ved undervisning av dans

Studentene ble bedt om å skrive ned 3 utfordringer de mener er tilstede når undervisning av dans skal finne sted. Utfordringene har jeg plassert i fire analytiske kategorier som jeg har navngitt slik: *Dansens grunnelementer* er tatt i bruk som tidligere. Jeg har valgt å kalle neste kategori for *Didaktikk - å designe sin egen undervisning*, dette er en didaktisk orientert kategori som omfavner alt som handler om forarbeid og planlegging av danseundervisning. 3. kategori har fått navnet *Didaktikk - klasseledelse i dans ved hjelp av dramaturgisk tenking*. Siste kategori er kalt *Egen fagkompetanse* og går på alle svar som tar for seg utfordringer studentene opplever innenfor personlige egenskaper, egen kompetanse og ferdigheter. I denne tabellen har jeg valgt å samle alle svarene, dette fordi det ikke var noen nevneverdig forskjell i mellom studieretningene.

- **Kroppsøving og Musikk (N=30)**

Tabell 29. Lærerstudenters tanker om utfordringer ved undervisning av dans (Kroppsøving og musikk)

Dansens grunnelementer (jfr. Laban)	Didaktikk: å designe sin undervisning	Didaktikk: klasseledelse i dans ved hjelp av dramaturgisk tenkning (Relasjonell kontakt)	Egen fagkompetanse
Holde rytmen*6	Forberede timen*2	Engasjere alle*2	Egen kompetanse i dans*3
Koordinasjon*2	Velge riktige øvelser	Motivere elevene	Egen kunnskap om dans
	Finne på danser og undervisningsopplegg*2	Umotiverte elever	Egen erfaring med dans
	Skape et opplegg som fungerer	Ufarliggjøre dansen*2	Manglende kunnskap om dans*4
	Finne et bra opplegg	Elevenes interesse for dans	Mangel på kompetanse
	Skape et opplegg de får noe igjen av	Gjøre dans morsomt	Manglende erfaring
	Skape relevans til det det jobbes med i faget	Kleinhet blant elevene	Utrygg på å undervise
	Finne passende musikk og øvelser	Sjenerte elever	Mangel på kompetanse*2
	Velge musikk	Forklare nytteverdien for elevene	Vanskelig å vise øvelsene når jeg er dårlig til å danse selv
	Finne musikk*2	Store nivå forskjeller blant elevene	Egen flauhet
	Huske bevegelsene jeg skal lære bort	Tilpasse opplegget til elevene	Være en god klasseleder
	Memorere dansene	Tilpasse for alle elevene	Redd for å gjøre feil
	Klare å huske dansene selv	Elsk/hat aktivitet av elevene	Manglende egeninteresse for dans
	Hvordan komme i gang med timen	Få elevene til å føle seg komfortabel med å danse	Liker ikke å danse selv
	Relevansen	Elever som melder seg ut	Ikke komfortabel med å danse selv
		Skape ro i klassen	Å klare å slippe seg løs
		Usikre elevene blir mer usikre	
		Elevene som ikke vil danse ødelegger for de andre	
		Å få elevene motivert når læreren er dårlig selv	
		Klasseledelse	
		Inkludere elever som føler seg utenfor	
		Elevers motivasjon	
		Kultur hos guttene	
		Å holde gruppen samlet og fokusert	
		At elevene ikke tørr	
		Skape mestringsfølelse hos elevene	
		Få elevene til å følge med	
		Gjøre elevene komfortable	
		Elever som føler ubehag	

Det er spennende å se svarene og organisere dem i de analytiske kategoriene som jeg har skapt utfra studentenes tanker om utfordringer. Studentene gir få svar som faller under dansens grunnelement. De svarene som danner kategorien «egen fagkompetanse» viser at mange studenter ikke føler seg kompetente til å undervise i dans. Jeg har forståelse for disse svarene når jeg ser dem i sammenheng med de magre eller ikke-eksisterende erfaringene studentene har fått i sitt utdanningsløp. Dette peker nok en gang på at studentene trenger mer tid med dansen. Siden dansen oppleves som et spesielt utfordrende fag å undervise i trengs det et minimum antall timer med dans for å gi egen faglig trygghet. Det er ikke nok for studentene å bare lære didaktikk, de må også lære faget, i egen kropp.

Jeg har valgt å kommentere svarene som inngår i de to didaktiske kategoriene, å designe sin egen undervisning og klasseledelse i dans ved hjelp av dramaturgisk tenkning i egne avsnitt under fordi at de trenger et ekstra blikk.

5.3.9.1.Utfordringer - Didaktikk: å designe sin undervisning

Nedenfor har jeg behandlet svarene som falt under Didaktikk: å designe sin undervisning i fire underkategorier; utfordringer ved å designe helheten, utfordringer ved å designe deler av helheten, utfordringer ved å tilpasse design til elevgruppen og utfordringer ved innøving av designet.

Tabell 30. Lærerstudenters tanker om didaktiske utfordringer ved å designe egen undervisning (kroppsoving og musikk)

Utfordringer ved å designe helheten	Utfordringer ved å designe deler av helheten	Utfordringer ved å tilpasse design til elevgruppen	Utfordringer ved innøving av designet
Forberede timen*2	Finne passende musikk og øvelser	Velge riktige øvelser	Huske bevegelsene jeg skal lære bort
Finne på danser og undervisningsopplegg*2	Velge musikk	Skape relevans til det det jobbes med i faget	Memorere dansene
Finne et bra opplegg	Finne musikk*2	Relevans	Klare å huske dansene
Skape et opplegg som fungerer	Hvordan komme i gang med timen		

De ulike utfordringene studentene trekker frem som handler om planlegging, strukturering og designing av egen undervisning viser at studentene ser på dansen som et fag som krever mye forberedelsesarbeid. Studentene har lite erfaring med dans, og jo mindre erfaring man har med dans, jo mer tid må man bruke på å forberede seg. Dette peker på at studentene trenger mer erfaring med ulike undervisningsdesign og å lære seg metoder for å skape egne dansedesign.

I svarene i denne tabellen virker studentene å vise refleksjon over verdien av gode helhetlige og dramaturgiske undervisningsdesign. Planlegging av slike opplegg krever en svært viktig

didaktisk evne: å klare å formgi helheter, ikke bare fragmenterte deler. For at studentene skal kunne oppnå dette trenger de kompetanse om form og innhold, design i og for læring, multimodalitet og meningsskapning og læring (Østern & Strømme, 2014, ss. 20-22). Mer dansedidaktisk og dramaturgisk kompetanse er en forutsetning for at studentene skal kunne lykkes med å planlegge helhetlige dansedesign.

5.3.9.2.Utfordringer- Didaktikk: klasseledelse i dans ved hjelp av dramaturgisk tenkning

Nedenfor har jeg behandlet svarene som falt under Didaktikk: klasseledelse i dans ved hjelp av dramaturgisk tenkning i fire underkategorier; tilpasset undervisning, elever motivasjon og interesse, skape trygghet og klasseledelse. Tilpasset undervisning handler om å nå ut til alle elevene, elevens motivasjon og interesse dreier seg om å motivere elevene, skape trygghet handler om å skape trygge rammer for danseundervisning og klasseledelse går på utfordringer ved å holde gruppen samlet rundt danseundervisningen.

Tabell 31. Lærerstudenters tanker om didaktiske utfordringer ved klasseledelse i dans

Utfordringer i å kunne tilpasse undervisningen etter målgruppe	Utfordringer i å skape engasjement	Utfordringer i å skape trygghet	Utfordringer i å fokusere elevene, skape retning
Store nivå forskjeller blant elevene	Engasjere alle*2	Gjøre elevene komfortable	Klasseledelse
Tilpasse opplegget til elevene	Elevens motivasjon	Få elevene til å føle seg komfortabel med å danse	Kultur hos guttene
Tilpasse for alle elevene	Motivere elevene	Elever som føler ubehag	Elevene som ikke vil danse ødelegger for de andre
Skape mestringsfølelse hos elevene	Umotiverte elever	Inkludere elever som føler seg utenfor	Elever som melder seg ut
Elsk/hat aktivitet av elevene	Å få elevene motivert når læreren er dårlig selv	Usikre elevene blir mer usikre	Å holde gruppen samlet og fokusert
	Elevenes interesse for dans	Ufarliggjøre dansen*2	Få elevene til å følge med
	Gjøre dans morsomt	At elevene ikke tørr	Skape ro i klassen
		Sjenerte elever	Forklare nytteverdien for elevene
		Kleinhet blant elevene	

Disse kategoriene handler alle i bunn og grunn om å tilpasse danseundervisningen til elevene. De handler om relasjonell kontakt, altså om menneskelige relasjoner, enten enkeltelev-lærer

eller elevgruppe-lærer. I alle grupper, og spesielt i skoleklasser, vil det være nivåforskjeller når det kommer til ferdigheter innen dans. Lærerstudentene trenger å lære seg å tenke didaktisk og skape danseopplegg som kan tilrettelegges mange ulike elever til samme tid. Et undervisningsdesign må dermed inneholde deler som er overkommelige for alle og deler der elever med erfaring fra dans blir utfordret. Skapende danseopplegg er derfor et godt alternativ der alle elevers behov i forhold til nivå kan bli imøtegått. For at et dansedesign skal treffe en hel skole klasse er dramaturgisk og dansedidaktisk kompetanse nødvendig. Variasjon i undervisningen og gjennomtenkte deler som bygger opp til en helhet kan være med å sikre at alle elevene blir ivaretatt i undervisningen.

Kategorien utfordringer ved å skape engasjement handler også om at det må være mål de ulike elevene kan nå og strekke seg etter i en danseøkt. Studentene må lære seg å finne elementer i danseundervisningen som motiverer de ulike elevene. Og en forutsetning for at man skal kunne forstå hva som motiverer elevene, er at man må finne motivasjon i dansen selv som lærer. Læreren må mate energi inn i klassen underveis i gjennomføringen av designet og være så sikker i sitt opplegg at man hele tiden kan føle an og reagere kroppslig utfra elevgruppen.

Det er mange studenter som nevner utfordringer med å få elevene til å føle trygghet i danseundervisning. Dette tenker jeg handler om at studentene ikke føler trygghet til dansefaget selv. Om de selv føler på usikkerhet blir det problematisk å klare å formidle dansen med trygge rammer. Dette, sammen med resultatene fra Kroppsøving i Elverumskolen (2015), sier også noe om mengden dans som er i skolen; at studentene i så stor grad bekymrer seg for at elever skal føle ubehag sier noe om de tror at aktiviteten er ukjent/ikke-erfart av elevene.

De utfordringene som handler om klasseledelse handler i stor grad, slik jeg ser det, om at studentene ikke føler trygghet i aktiviteten selv. De ser på dette som en aktivitet som kan skape store uromoment i en klassesituasjon. De trenger å lære seg ulike grep og en didaktisk tilnærming som samler elevene i en danseundervisning.

Alle kommentarene i tabell 31. Lærerstudenters tanker om didaktiske utfordringer ved klasseledelse i dans, synes jeg i stor grad reflekterer studentenes syn, holdninger og erfaringer med dansen selv. At de er bekymret for elevenes interesse, motivasjon og trygghet gjenspeiler studentens egne usikkerhet rundt aktiviteten. Det forteller meg også noe om at de har hatt negative erfaringer med dansen som elev i grunnskolen selv. Dette peker igjen på et behov for mer undervisning i og om dans i studiet. I tillegg tenker jeg at studentene kunne hatt behov for praksis i dans under trygge rammer. Studentene trenger først og fremst å lære seg ulike metoder

for å undervise i dans, deretter trenger de å faktisk utprøve disse metodene med elever tilstede. Jeg tenker at det er et sårt behov for studentene å få positive opplevelser med undervisning av dans.

Den store mengden med svar som går på relasjonell kontakt får meg også til å tenke på hvilken styrke det er at den faktiske læreren, som kjenner elevene, står for danseundervisningen. Dette er reelle problemstillinger som vil komme opp om en ekstern dansepedagog kommer inn i kort periode hos en klasse i grunnskolen.

5.3.10 Innhold i en god danseundervisningsøkt

Studentene fikk spørsmål om å skrive ned tre ting som de synes en god danseundervisningsøkt skal inneholde. Basert på svarene deres har jeg konstruert fem analytiske kategorier, som svarene lar seg innordne under: En god danseundervisningsøkt skal ifølge studentene inneholde lystbetont innhold og form, kunnskapsutviklende innhold og form, relasjonelt innhold og form, faglig innhold og form og gode lærerkvaliteter.

- **Kroppsøving (N=20)**

Tabell 32. Lærerstudenters tanker om godt innhold i danseundervisning (Kroppsøving)

Lystbetont innhold og form	Kunnskapsutviklende innhold og form	Relasjonelt innhold og form	Faglig innhold og form	Lærerkvaliteter
Glede	Utfordringer	Involvere alle	Dans elevene kjenner igjen	Lærer som tørr å drite seg ut
Engasjement	Jevn progresjon	Samhold	Valgfri rytmebevegelse med intensitet	Engasjert lærer*2
Latter*2	Mulighet til å være kreativ*2	Samarbeid	Bevegelse til musikk	Trygg instruktør
Gøy	Kreativitet*2	Ulike gruppeinndelinger	Sammenhengende koreografi	Lærer som utfører selv
Humør/artig	Elevmedvirkning*3	Felles del	Enkel oppvarming	
Lek*2	God progresjon av vanskelighetsgrad	Ulike gruppesammensetninger	Kjent, kul, fengende musikk	
Morsomt opplegg	Jevn progresjon		Utfordrende bevegelser	
Skape mestring	Nok tid til innlæring		Rytme*2	
Smil	Oppnåelig nivå		Fremvisning	
Morsomt innslag	Bryte barrierer hos elevene		En koreografi å lære	
			Enkel musikk	
			Enkle steg	
			Varierte danser	
			Variasjon	
			Kroppsbevegelser av ulike slag	

Det er interessant å se at studentene på kroppsøving trekker frem at en danseundervisningsøkt må ha lystbetont innhold og form. At lek og latter skal være del av undervisningen tror jeg er viktig, og spesielt hvis man ser det opp mot utfordringene studentene mener er tilstede.

Av utviklende innhold og form er kreativitet og elevmedvirkning trukket frem som viktig. Siden dansen er den eneste skapende aktiviteten i kroppsøvingsfaget og at lærerplanen sier at dansen skal ha en skapende egenskap er det spesielt viktig at det settes av tid å bruke på denne delen av dansen. Det er fint å se at de både fokuserer på jevn progresjon og oppnåelig nivå. For at dette skal kunne gjennomføres må studentene lære seg å bryte ned og å bygge opp bevegelser, sekvenser og danser. For at studentene skal kunne mestre dette må de få undervisning i og om dette i sitt studieløp.

Dansen er en sosial aktivitet, som tilfører mye til fellesskapet i en klasse og derfor er det bra at studentene også trekker frem dette som viktig. Det gir elevene i en skoleklasse mulighet til å bli kjent, se hverandre og kommunisere på dansens særskilte måte.

Det er flest svar som handler om faglig innhold. Dansen kan ikke kun ha status som supplement for fellesskapet og koseaktivitet. At studentene trekker frem det faglige innholdet som sterkest sier noe om studentenes holdninger og at de anerkjenner dansen som en disiplin med faglig tyngde. Så er selvfølgelig formen på innholdet det avgjørende for om eleven finner innholdet spennende, interessant og engasjerende.

I forhold til lærerkvaliteter sier de at læreren må være engasjert selv. Da må læreren ha et forhold til dansen og like det selv. Det betyr at studentene må få et forhold til dansen og finne måter å engasjere seg i aktiviteten på før de starter i jobb som lærer, altså i studietiden.

- **Musikk (N=10)**

Tabell 33. Lærerstudenters tanker om godt innhold i danseundervisning (Musikk)

Lystbetont innhold og form	Kunnskapsutviklende innhold og form	Relasjonelt innhold og form	Faglig innhold og form	Lærerkvaliteter
Trygghet*2	Passe utfordrende	Sosialt	Begrunnelse til hvorfor	Engasjert lærer
Ufarliggjort undervisning	Rom for kreativitet	Samarbeid*2	Fysisk oppvarming*2	Skape engasjement
Lavterskel	Tilpasset nivå		God musikk	Tydelige instruksjoner*2
Lek			Enkle bevegelser	Klare beskjeder underveis
Latter			Improvisasjon*3	Gi konkrete instruksjoner
Glede			Fokus på musikk	God danselærer
			Passende og fengende musikk på godt anlegg	

Svarene fra musikkstudentene skiller seg ikke i stor grad fra svarene til kroppsøvingstudentene. De legger også vekt på at en god danseundervisning bør inneholde latter og lek, ha rom for kreativitet og være tilpasset nivå. I det faglige innhold og form kan man, ikke overraskende, se at de vektlegger fokuset på musikken i litt større grad enn kroppsøvingstudentene. Det er også tre studenter som mener at økten skal inneholde improvisasjon, dette ser jeg i sammenheng med at dette er en vanlig arbeidsform også ellers i musikkfaget.

Musikkstudentene fremhever evnen til å gi tydelige instruksjoner som en viktig lærerkvalitet. Kan dette ha noe å gjøre med at de opplever dansen som vanskeligere å gripe fatt i enn musikken? At dette har noe med at man jobber med kropp og at den verbale kommunikasjonen ikke er så fremtredende generelt i dansen?

5.3.11 Diskusjon av funn knyttet til lærerstudentenes holdninger til, erfaringer med og tanker om dansen

Etter analyse av spørreskjemaene som lærerstudentene i kroppsøving og musikk har svart på sitter jeg igjen med tre hovedtanker:

1. Studentene har lite erfaring med dans og dette gjør at deres tanker om og holdninger til dans er lite nyansert.
2. Arbeid med skapende dans er så godt som ukjent for studentene og dette kan føre til problemer vedrørende å ivareta dansen i tråd med læreplanen i fremtiden.
3. Erfaringer skaper tanker og holdninger; det vil si at de erfaringer eller manglende erfaringer de har skaper de holdninger de har til dansen, og som de sannsynligvis vil ta videre med seg inn i læreryrket hvis de ikke får nye, mer positive og varierte erfaringer med dansen. Synet på erfaring som grobunn for tanker og holdninger stemmer overens med pragmatismens kunnskapssyn (Carlsen, 2015).

For at lærere skal realisere krav om dans i læreplanen på en god måte må man ha interesse for dansen og forståelse for hva dansens bidrag i faget er. Denne interessen og forståelsen oppstår ikke uten erfaringer i dans. I lesning av lærerstudentenes erfaringer med dans i grunnskolen kan det påstås at dansen ikke har fått plass til å plante seg inn som noe meningsfullt. Hvis dette også skjer i utdanningen, at studentene får for lite tid med dansen, er jeg redd for at manglende danseundervisning også blir tilfellet når de starter i jobb som lærer. Det blir som en ond sirkel. Og nettopp derfor, i fare for å gjenta meg selv gang på gang, er det helt nødvendig at studentene får mer tid med dansen i studieløpet.

Studentene beskriver erfaringer som jenka, linedance og reinlender og samtidig ikke noen erfaringer med skapende dans. Her må man stille seg spørsmålet om utdanningen legger opp studiet etter lærerplanen og på en måte slik at lærerplanen skal kunne realiseres i fremtiden? Slik jeg ser det er det ikke hensiktsmessig å prioritere arbeid med slike spesifikke danser fremfor arbeid med skapende dans. Derimot kan det oppleves lettere å undervise i slike ferdigkoreograferte danser med kjente skritt. Læreren kan selv lære seg dansen av en instruksjonsvideo, og gjenta det framfor elevene. Å undervise i skapende dans derimot krever en erfaring og kjennskap til ulike arbeidsmetoder og vurderingsformer, samt kreativitet når undervisningsopplegget skal designes og undervises. Men om studentene får erfaringer som skaper kompetanse i skapende arbeid med dans har studentene mange muligheter i fremtidig danseundervisning. Dette vil være en styrke for de fremtidige lærerne og en måte å kunne bidra til å sikre at dansen i læreplanen blir ivaretatt.

Alle holdninger og tanker er bygget opp av erfaringer. Pragmatismen, der denne oppgaven posisjonerer, ser på kunnskap som erfaring og refleksjon (Carlsen, 2015). Kunnskap blir til igjennom erfaring. I denne studien uteblir kunnskapsutviklingen på grunn av manglende erfaring med dans. I lesning av studentenes svar føler jeg at dansen har fått liten sjanse til å hevde seg som et viktig bidrag i faget. Mangel på positive erfaringer i dans bidrar dermed til at dansen står i svak posisjon hos studentene. At dansen får status som annerledeselement eller som variasjon i faget vitner om at elevene ikke har forstått hva dansen kan bidra med. Slik jeg forstår det er studentenes holdninger og tanker om dansen et resultat av manglende erfaring med dansen. Det er mulig å si det så drastisk som dette: En ond sirkel har oppstått, som aktivt må brytes i lærerutdanningen, hvis man vil redde dansen i kroppsøvings- og musikkfaget.

5.4 Intervju av lærerutdannere

En viktig del av det empiriske materialet, er intervjuer med tre lærerutdannere ved PPU NTNU i kroppsøving respektive musikk. Her bytter jeg altså fokus fra lærerstudenter, til lærerutdannere. Gjennom å analysere intervjuene, jobber jeg med å svare på forskningsspørsmål 3: Hvilke holdninger til, erfaringer med og tanker om dans har lærerutdannerne i kroppsøving respektive musikk?

5.4.1 Generelt om intervjumaterialet

Intervjuene hadde en varighet på 30-50 minutter. Det ble kun gjennomført 1 intervju per lærerutdanner. Hensikten med intervjuene var, igjennom en intervju-samtale med de 3 lærerutdannerne, å få kunnskap om hvordan dans vurderes og vektlegges i undervisningen for

lærerstudenter. Som en introduksjon til analysen av intervjuene har jeg nedenfor beskrevet bakgrunnen til de tre lærerutdannerne og deres erfaringer med dans

Lærerutdanner 1, «Martin»

Martin er en av to emneansvarlige på PPU-Kroppsøving. Martin har master i idrettsfysiologi og har tatt flere idrettsfag. Han har lite eller ingen erfaring med dans i eget grunnskoleløp. I egen utdanning har han kun hatt 2 økter med dans. Som kroppsøvingslærer har han selv undervist dans i skolen for ulike aldersgrupper. Han har også erfaring med dans som instruktør på treningsstudio.

Lærerutdanner 2, «Arild»

Arild er også emneansvarlig på PPU-kroppsøving. Han er førstelektor i kroppsøving og idrettsfag og har hovedfag i helsevitenskap. Som barn fikk han erfaring med dans fra leikarring, men hadde ingen erfaringer med dans i egen grunnskole. I egen utdanning har han hatt undervisning i og om dans, alt fra tradisjonsdans til skapende dans. Han har etter utdanning vært på mange dansekurs arrangert for kroppsøvingslærere. Han har jobbet 10 år som kroppsøvingslærer og har dermed egne erfaringer med å undervise dans i skolen.

Lærerutdanner 3, «Kristian»

Kristian er emneansvarlig for PPU-Musikk. Kristian har utdanning i musikkvitenskap og har selv PPU musikk. Han har erfaring fra undervisning på ungdomsskoletrinnet som musikk lærer. Det han selv har lært av å danse har han lært igjennom skoleverket. I utdanningen musikkvitenskap hadde de ingen undervisning i eller om dans, på PPU hadde de to økter med danseundervisning.

Lærerutdannerne har ulik bakgrunn og utdanning og dermed ulik erfaring i dans. Dette gir utgangspunkt for ulike holdninger og tanker om dans.

5.4.2 Analyse av intervju

I analysen av intervjuene har jeg jobbet stegvis induktivt-deduktiv (Tjora, 2013). Som et resultat har jeg fått fram 12 overgripende kategorier som lar meg svare på forskningsspørsmål 3: Hvilke holdninger til, erfaringer med og tanker om dans har lærerutdannerne i kroppsøving respektive musikk?

Kategoriene jeg har skapt gjennom analysen er: *erfaringer med dans som sosialt fenomen; forsømt dans i egen skolegang; avvik mellom lærerplan og utdanning; ulik erfaring med egen danseundervisning; stort behov for danseriske verktøy, enda større behov for faglig erfaring;*

dans som kultur og tradisjon; vektlegging av dans i fagene i PPU-utdanning; dans som fremmedelement eller sosialt bidrag i fagene; læreplanforståelse; implementering av læreplan; og utfordringer med å realisere læreplan; forberedelse på yrkeslivet for kommende lærere og innleid danseressurs.

I det følgende gjør jeg rede for analysen. Jeg bruker da de ulike kategoriene jeg har konstruert som undertitler. Jeg behandler først lærerutdannerne sine erfaringer, deretter deres holdninger og tanker.

5.4.3 Lærerutdanneres erfaringer med dans

Det er naturlig at hver enkelt erfaring er individuell og personlig. I denne sekvensen av intervjuene var jeg på leiting etter intervjudeltakernes egne erfaringer med dans. Jeg ønsket å ha en forståelse av deres bakgrunn siden de er i en stilling der de påvirker hvilke erfaringer, kompetanse og holdninger lærerstudenter får til dans innen undervisning i musikk eller kroppsøving. Kategoriene jeg har skapt om lærerutdannernes erfaringer med dans er: *erfaringer med dans som sosialt fenomen; forsømt dans i egen skolegang; avvik mellom læreplan og utdanning; ulik erfaring med egen danseundervisning og stort behov for danseriske verktøy, enda større behov for faglig erfaring.*

- **Erfaringer med dans som sosialt fenomen**

Dans er en sosial aktivitet som utøves i mange ulike settinger og kontekster. Mine informanter har også ulike erfaringer med dans som sosialt fenomen:

- *Jeg har sånne bygdesvingassosiasjoner (Martin).*
- *Jeg var med i leikarring (Arild).*
- *Jeg har en kjæreste som danser mye og har lært meg ett eller annet (Kristian).*

- **Forsømt dans i egen skolegang**

Informantenes beskrivelse av erfaring fra egen skolegang:

- *«Ingen undervisning i grunnskole. 6 ukers temaundervisning dans på videregående skole» (Martin).*
- *«Ingen undervisning i grunnskolen-kanskje littegrann swing på ungdomsskolen» (Arild).*
- *«Det jeg har lært har jeg lært igjennom skoleverket. Der lærte vi swing og litt folkedans. Har hatt både breakdance, swing, reinlender, jenka» (Kristian).*

I disse utsagnene kan man lese at dansen har vært så godt som forsømt hos lærerutdannerne innen kroppsøving i deres egen skolegang. Kristian, lærerutdanneren innen musikk, har hatt erfaringer med tradisjonsdans/teknisk dans i sin skolegang. Ingen av dem nevner at de har hatt

erfaringer med skapende og kreativ dans i løpet av skolegangen, dette til tross for at dansens skapende element har lang tradisjon i læreplanen.

- **Avvik mellom lærerplan og lærerutdanning**

Å gå inn i en undervisningskarriere forutsetter en basis med kompetanse i de fag/tema/aktiviteter en skal undervise i. I intervjuet ønsket jeg å høre hvilke erfaringer informantene hadde med dans i sin egen lærerutdanning.

- *«To økter på PPU. That's it» (Martin).*
- *«Vi var innom mange ulike stilarter – alt fra tradisjonsdans til ganske skapende dans i studiet» (Arild).*
- *«I masterstudiet ved universitetet hadde vi ingen ting med dans. Ved PPU hadde vi et par didaktikkforelesninger. Da dansa vi folkedans (jeg var syk på den andre)» (Kristian).*

Man kan se at de lærerutdannedes erfaringer varierer og dette kommer av at de er utdannet ved ulike læresteder til ulike tider. Det at 2 av lærerutdannerne bare har hatt 2 økter med dansefokus i deres utdanning er tankevekkende. Dette står ikke i samsvar med hva lærerplanen sier. Hvordan skal et studiested utdanne lærere med engasjement for dansen når de ikke engang får mulighet til å bli kjent med dansen? Og hva skjer når med dansen i skolen når lærerutdannere ikke har egne erfaringer eller kjennskap med dansen?

- **Ulik erfaring med egen danseundervisning**

En bred «begrepsstilnærming» av dans og det at dans er del av læreplan for to undervisningsfag, sammen med at de tre emneansvarlige har ulike yrkeskarrierer, medfører ulik erfaring med dans i egen undervisning:

- *«Brukt dans som instruktør på treningsstudio. Undervist litt i dans. både pardans og individuelle dans – både i grunnskole og videregående» (Martin).*
- *«Vegret meg lenge. Begynte å leke meg med å sette på musikk og prøve. En gang laget vi en basketball-dans. Usikker på om det kunne kalles dans så jeg begynte å kalle det bevegelse til musikk i årsplanen. Bruke rommet og skape frihet» (Arild).*
- *«Har undervist i folkedans i ungdomsskolen. Men populærmusikkdans har jeg overlatt til elevene selv å lage danser til musikken» (Kristian).*

Uttalelsen til Martin, fra kroppsøving, viser at vedkommende har undervist i selskapsdans, tradisjonsdans og dans med fokus på trening, men ingen skapende dans. Dette kan fortelle noe om et magert kjennskap til skapende dans.

Lærerutdanner Arild, fra kroppsøving, forteller om en reise fra å være usikker på å undervise i dans til å tørre å ta steget ut som danseunderviser. Arild var den av de tre med mest erfaringer

av dans fra egen utdanning. Erfaringen han hadde fått var åpenlyst ikke nok da han vegret seg lenge for å tørre å undervise i dans. Han beskriver hvordan han tok grep og begynte å leke seg med dansen. Dansen han beskriver å ha undervist er skapende dans. Han forteller energisk og engasjert om basketball-dansen. Denne erfaringen bidrar til en holdning om at skapende dans er et verdifullt bidrag i faget.

I uttalelsen til Kristian, fra musikk, kan man lese at han har undervist i folkedans selv. At han bruker begrepet «populærmusikkdans» forteller meg noe om hans kunnskaper om dans, samt om lærerplankunnskaper. Dette er et begrep uten noen dansefaglig rot. Måten han beskriver at han har overlatt det til elevene virker tilfeldig og lite gjennomtenkt. Dette gir meg inntrykk av at den skapende dansen i læreplanen ikke har blitt tatt på alvor.

- **Stort behov for danseriske verktøy, enda større behov for faglig erfaring**

Lærerutdannere på kroppsøving forteller om ulike verktøy og kurs de har fått tilbud om som etterutdanning i dans som lærer:

- *«På nasjonal digital læringsarena, på nettet, så ligger det masse instruksjonsvideoer på hvordan du kan undervise i dans» (Martin).*
- *«Som utdannet lærer har jeg vært på mange lærerkurs i dans- nesten tresifret. Det er akkurat samme opplegg om og om igjen. En viktig del av lærerplanen i forhold til dans, er jo det her med å skape danser og være litt kreativ og det også leike med dans og musikk og rytme da. Men det har vært veldig far away da(på kursene), det har vært veldig sånn normativt med faste koreografier osv.» (Arild).*
- *«Jeg tror noe av grunnen til at dansen har utviklet seg positivt i faget er denne youtube-verden. At det er veldig sånn tilgjengelig» (Kristian).*

At det finnes mange instruksjonsvideoer om dans tilgjengelig for lærere forteller noe om behovet for mer faglig tyngde vedrørende dans. Slike videoer kan være veldig positivt, men jeg tror det er viktig at man lærer om dans i direkte relasjon til fagpersoner for at nytteverdien til videoene skal være stor. Dans er en kroppslig aktivitet, som læres fra kropp til kropp.

Det er interessant å se hva Arild sier om erfaringer med dansekurs for lærere. Det er tydelig at han har gjort en innsats for å lære mer om dans ved å oppsøke disse kursene. Han etterlyser innhold om skapende dans og beskriver kun innhold med selskapsdans/tradisjonsdans på disse kursene.

Lærerutdanner fra musikk nevner youtube som en tilgjengelig kilde for å innhente seg inspirasjon til danseundervisning i musikkfaget. Og at dansen er mer tilgjengelig nå som internett er noe alle benytter seg av. Dette stemmer i stor grad slik jeg ser det, men det peker

igjen på behovet for reel erfaring i dans for å kunne luke ut, være kildekritisk og kunne nytte seg av danser man finner på nettet.

5.4.3.1 Sammendrag og drøfting – lærerutdanneres erfaringer med dans

I eget grunnskole- og studieløp beskriver lærerutdannerne et magert erfaringsbasert kjennskap til dansen. For at studentene skal få et engasjement for dansen, må lærerutdannerne ha interesse for dansen. Dette får meg til å stille spørsmålet: hvordan skape interesse for dansen når erfaringene til dansen er så få? For å kunne forstå hva dansen bidrar med i faget og å formidle dette videre til studentene må lærerutdannerne ha personlig erfaring med dans. Når lærerutdannerne selv har gått igjennom en utdanning som har satt dansen til side, er det kanskje risiko for at de gjør det samme selv som emneansvarlige? For at dansen skal bli ivaretatt i grunnskolen tror jeg det er viktig med lærerutdannere som fronter det positive bidraget til dansen.

I erfaringer med egen undervisning av dansen beskriver to lærerutdannere, en fra kroppsøving og en fra musikk, om erfaring med undervisning av tradisjonsdans/teknisk dans og ingen erfaring med skapende dans. Kun lærerutdanner Arild, fra kroppsøving, beskriver erfaringer med skapende dans i egen undervisning. Han forteller om hvordan han selv måtte lære seg metoder for undervisning av skapende dans da dette manglet både i utdanning og i tilbudte kurs til lærere. Dette peker på at om den skapende dansen er ekskludert fra utdanningen, må du selv ha en iboende interesse for å lære deg om skapende dans for å kunne oppfylle lærerplanens krav.

5.4.4 Lærerutdanneres tanker og holdninger til dans

I et pragmatisk syn på hvordan kunnskap skapes (Carlsen, 2015) vil lærerutdannerens holdninger og tanker til dans være et resultat av deres erfaringer med dans. Individuelle erfaringer vil gi individuelle holdninger og tanker.

Kategoriene jeg har skapt om lærerutdannerens holdninger og tanker til dans er: *dans som kultur og tradisjon; vag vektlegging av dans i fagene i PPU-utdanning; dans som fremmedelement eller sosialt bidrag i fagene; læreplanforståelse; implementering av læreplan; og utfordringer med å realisere læreplan; forberedelse på yrkeslivet for kommende lærere og innleid danseressurs.*

- **Vag vektlegging av dans i fagene i PPU-utdanning**

Hvordan lærerutdannerne vektlegger dans i PPU-utdanningen kan ha store konsekvenser for hvordan og i hvilken grad studentene ivaretar dans i fremtiden som lærere.

- «Jeg gir tydelig beskjed om vektlegging av dans i læreplanen. Jeg håper og tror studentene vil følge opp læreplanene» (Martin).
- «Undervisningen (i lærerutdanning/PPU) varierer veldig. Tror det blir bedre. Det er mye mer dans i skolen enn det var for 20 – 30 år siden» (Arild).
- «Tror at vektlegging av dans blir ivaretatt. Mitt inntrykk er at dans er en veldig populær greie både blant lærere og elever å holde på med» (Kristian).

I svaret til Martin kan man lese at han gir tydelig beskjed om vektlegging av dans. Med få danseerfaringer i løpet av studiet er det fare for at det ikke er nok å gi tydelig beskjed.

Arild virker i sitt svar reflektert over at lærerutdanninger bidrar med ulike erfaringer i dans og at dette er problematisk. At utdanningen gir ulik tyngde i dans gir ulikt utgangspunkt for å kunne ivareta dansen i lærerplanen.

Kristian, fra musikk, mener at dansen blir ivaretatt, men gir ingen indiser på hvordan han arbeider for at dansen skal være det. At han beskriver dansen som en «populær greie» gir meg inntrykk av dansen som «kosefag» og supplement i forhold til resten av faget.

Vektleggingen av dans i PPU-utdanningen virker utfra disse intervjuene vag og lite samstemt lærerutdannerne i mellom. Her er det behov for en faglig diskusjon om dansen og samstemthet mellom lærerutdannerne vedrørende dansens vektlegging.

- **Dans som fremmedelement eller sosialt bidrag i fagene**

Informantenes holdninger til dans varierer. Dans kommer både frem som et fremmedelement som i beste fall utnyttes som et metodisk verktøy og som et styrkende bidrag i faget som bidrar positivt i de unges sosialiseringssprosess mot å bli gode samfunnsborgere.

Dans som støtte til kroppsøving som dannelsesfag

Kroppsøvingslærerne reflekterer i intervjuene over at faget deres er et dannelsesfag. Det skal hjelpe elevene til å lære å håndtere livet og bidra til at elevene skal ta del i og skape seg et rikt samfunns- og aktivitetsliv. Her mener kroppsøvingslærerne at dansen kan spille en viktig rolle. Dansen lærer elevene å kunne gi av seg selv, å tørre å vise seg frem og slippe seg løs i samhandling med andre. Faget vil bidra til at elevene aksepterer ulikhetene og opplever mestring på sitt nivå. Dansen bidrar til økt forståelse for varierte bevegelser og fremmer opplevelser som at bevegelse i seg selv er givende og gøy.

- «Jeg tror jo i det hele tatt at kroppsøvingsfaget bidrar mye på et sosialt plan, i forhold til toleranse og forståelse for ulikheter og ting som det. Det vil jo også dansen gjøre i

stor grad, at man kanskje skjønner at folk er forskjellige og har ulikt ferdighetsnivå» (Martin).

- *«Jeg mener at kroppsøving er et dannelsesfag, det skal danne oss til å lære å håndtere livet vårt og lære å være med i samfunnsliv og aktivitetsliv, så jeg mener jo at dansen har en viktig rolle der altså» (Arild).*

I tillegg kommer en interessant kommentar fra Martin, som underbygger funnene gjort i Kroppsøving i Elverumskolen (2015).

- *«Tradisjonelt sett er(dansen) litt mer rettet mot jenter, dansen kan føre til at flere av jentene føler at de kan bidra mer i kroppsøvingfaget» (Martin).*

Autonomt musikkfag med liten plass til dansen

I intervjuet med emneansvarlig på musikk fremstår faget som et autonomt fag. Det virker som om faget først og fremst skal lære elevene om musikk og å spille instrumenter. Dansen beskrives som en naturlig del av musikken. Dansens hovedoppgave i faget synes å være å lære om musikkbarometer til fordel for å lære om dans i seg selv.

- *«danser er jo en naturlig del av musikken. For min del så bidrar det til å lære, kanskje i større grad, om musikkbarometer enn om dans i seg selv. Om perioder, om form, takt, rytme, underdelinger osv.» (Kristian).*

Holdningene rundt dansens bidrag i faget viser at dansens potensiale ikke får strekke til. Det kunstneriske aspektet, som Nielsen kaller ARS (1998, s. 110), blir ikke vurdert som et danserisk bidrag til faget. Dansen fremstår som en metode for å lære om musikk og som et bidrag i sosialisering- og dannelsesaspektet i kroppsøving.

• Læreplanforståelse

For at dansen i skolen skal bli ivaretatt er det viktig at utdanningsinstitusjonene underviser i takt med lærerplanene. Dette krever at lærerutdannere har forståelse for og omfattende kjennskap til læreplanene. Nedenfor beskriver jeg informantenes kjennskap til læreplanen.

Kroppsøving

Martin og Arild fra kroppsøving virker å ha god kjennskap og forståelse for læreplanen i kroppsøvingfaget, inklusive dansens plass i den. De kan synes å mene at dansen er en større del av faget enn det folk flest tror om man studerer læreplanen.

- *«Jeg tenker at på, på læreplannivå, på øverste nivået, så tror jeg at dansen har en veldig stor plass» (Martin).*
- *«Det er jo kanskje noe av det mest tydelige i hele læreplan, dette med dans» (Arild).*

Musikk

Det kommer ikke frem noen tydelig kjennskap til læreplanen i intervjuet med emneansvarlig for musikk. Kristian beskriver læreplanen som kompleks og mangfoldig. Han virker å mene at

læreplanen krever så mye av musikk læreren at man må godta at ikke alle kan alt. Læreplanen oppfattes som problematisk i at det er lagt lite føringer. Dette gjelder ikke kun for dans, men at det generelt oppfordres til stor metodefrihet i læreplanen.

- «Ut ifra lærerplanen, så skal jo musikk læreren kunne alt mulig» (Kristian).

- **Implementering av læreplan**

Som tidligere beskrevet i avsnitt om læreplanen er det ofte et språk mellom formulert læreplan og realisert lærerplan (Johansen, 2013). Dette kommer også frem i intervjuene.

Kroppsøving

Martin, fra kroppsøving, mener at det er et stykke fra formulert lærerplan til det som undervises rundt omkring i grunnskolen. Hva elevene faktisk erfarer og hvor mye tid som settes av til dans varierer. Her synes ikke dansen å være spesiell, men at som alle andre aktiviteter i kroppsøvingsfaget, varierer mengden og tyngden med lærerens egne interesse og kompetanse. Lærerutdanneren synes å mene at det på sett og vis er nødvendig at det er slik. At man skal være forsiktige med å definere at alle elever skal ha x antall timer med dans i løpet av et år. Dette kan føre til at dansen blir en hemske og at kvaliteten blir lidende.

Arild, fra kroppsøving, tror det er mye mer dans i skolen nå enn det var for 10/20 år siden. Han setter dette i sammenheng med innføring av kunnskapsløftet. Kroppsøvingsfaget blir beskrevet av informantene som at det tidligere har vært et rent aktivitetsfag og at elevene i stor grad har hatt innvirkning på hva som er blitt gjennomført i timene. Han tror at kroppsøvingslærere i dag har et nærmere forhold til læreplanen og at lærere stort sett underviser og gjennomfører det som står i læreplanen.

Musikk

Kristian, lærerutdanneren i musikk, virker og mener at det koker ned til kompetansen som læreren innehar og dette spesielt når det kommer til å gjennomføre dansen som er beskrevet i læreplanen. Hvor stort utbytte, hvor mye elevene lærer og i hvor stor grad dansen blir ivarettatt avhenger av den enkelte lærerens kompetanse og interesser. I intervjuet kan det virke som om han synes det er nødvendig at det er slik om man ikke skal undergrave musikk læreren som autonom lærer. Han stiller spørsmål ved hva slags kompetanse man egentlig skal kunne kreve at en musikk lærer innehar. Og at dans nesten må bli et eget fag om man skal kreve formell

kompetanse på det området. Han har inntrykk av at de fleste musikk lærere bruker dansen i undervisningen, men at det av og til skorter på det faglige.

- **Utfordringer med å realisere læreplanen**

Slik Geir Johansen (2013) beskriver det, er det flere grunner til at spriket mellom formulert lærerplan og realisert lærerplan oppstår. I intervjuene med alle tre lærerutdannere i denne studien kommer det frem ulike utfordringer med å realisere den delen av lærerplanen som omhandler dans. I dette avsnittet skal jeg analysere utfordringene som informantene beskriver.

Lærerens egen kompetanse

Alle emneansvarlige beskriver lærerens egen kompetanse som hovedutfordring ved å ivareta dansen i lærerplanen. Mangel på kompetanse gjør at mange blir usikre på seg selv og vegrer seg for å undervise i dans. Eget ferdighetsnivå og egen trygghet i aktiviteten avgjør hvor mye danseundervisning elevene får. I intervjuene kommer det frem at det varierer utefra studiested hvor mye undervisning i og om dans kommende kroppsøvingslærere mottar. Studenter som studerer for å bli musikk lærere mottar ingen eller lite undervisning utfra dette ene intervjuet.

Forestillingen om hva dans skal være – den normative dansen og den frigjørende dansen

Begrepet den normative dansen går igjen i intervjuene. Jeg tyder at informantens bruk at begrepet normativt er familiært med begrepet normer og at den normative dansen skaper regler og rammer for hvordan dansen skal gjennomføres. Den normative dansen skaper forestillinger om hva dans skal være. I denne settingen er begrepet frigjørende brukt som en kontrast til det normative. Frigjørende dans er av emneansvarlige beskrevet som kreativt, skapende og uten regler. Den frigjørende dansen byr på muligheter for hva dansen kan være. Som beskrevet i mitt teorikapittel er det en stor fordel i pedagogisk sammenheng å definere dansen bredt. En verdifull erfaring fra barn og unge kan være å jobbe med dans, slik Mattson (Mattsson, 2016) beskriver den «*expressiva dansen*».

I emneansvarliges beskrivelse av dansen går forholdet mellom den normative og den frigjørende dansen igjen. Ordet normativt kommer opp hos alle informantene. Når dansen beskrives som normativt i intervjuene ligger det ofte en del negative følger med. Arild beskriver sine tidlige erfaringer med dans slik:

- «Når jeg var liten guttunge var jeg med på leikarring faktisk. Det var veldig fint, men det var veldig normativt da. Veldig.. Jeg har faktisk fått et veldig negativt forhold til sånn telledans. Der du tar 8 steg den veien og 8 den andre veien, så skal alle gjøre akkurat det samme. Så jeg tror egentlig jeg ble voksen før jeg klarte det å være en danser da. Eller å danse.» (Arild).

Det å telle til 8 og gjøre like bevegelser på rekker assosieres med dans og beskrives av emneansvarlige som krevende. Slik dans kan ofte føre til at lærere kvier seg for å undervise dans i fare for å mislykkes. Likevel er det mye slik dans som tilbys som verktøy i lærernettverket. Det beskrives som utfordrende å lære seg ferdigstilte undervisningsopplegg eller å skape opplegg som omfatter «normativ» dans.

- «Jeg husker når jeg skulle lage et opplegg på folkedans. Vi begynte greit med polonese, så var det over på reinlender, så skulle vi ha litt halling og sånt. Jeg brukte jo skinnsykt mye tid på det da, for slike danser er tydelig bygd opp. Sånn og sånn skal det være liksom» (Kristian).
- «På lærerstudiet var vi innom mange typer ulike stilarter. Jeg opplevde vel den gangen også at det var fokus på normativ dans. Ble veldig opptatt av å telle til åtte og begynne på riktig tid og sånne ting. Dette gjorde at jeg ble distraherert og turte liksom ikke å slippe meg løs da. Ble mer redd for å gjøre feil enn virkelig å danse da» (Arild).

I denne tabellen har jeg forsøkt å bruke informantenes beskrivelser og assosiasjoner til å få frem forholdet mellom det de kaller normativ dans og frigjørende dans. Disse begrepene er ikke begreper som brukes i dansefeltet. Dette gjenspeiler at informantene ikke har dansefaglig bakgrunn og gir til en viss grad indikasjon på deres kjennskap til dansefaget. Istedenfor å bruke deres begrep «normativ dans» tar jeg «teknisk dans» i bruk, og i stedet for «frigjørende dans» bruker jeg «skapende dans».

Tabell 34. Lærerutdanneres beskrivelse av teknisk dans vs. skapende dans

Teknisk dans	Skapende dans
Anspent	Skapende
Telle til 8	Kreativt
Negativ opplevelse	Bruke musikken
Krevede	Leke med bevegelse
Tradisjon	Danse i ring
Innlært	Mestring som lærer
Regler	Slippe seg løs
Redd for å gjøre feil	Utforskende
Kjønn	Nysgjerrig
Fast koreografi	Bruke rommet
Visning på scene	Flyt
Oppskrift	Frigjørende

Forestillingene lærerutdannerne har om at teknisk dans er det som skal gjennomføres i lærerplanen og i skolen kan virke til å være med å begrense danseundervisningen i skolen. Lærerutdanner Martin, fra kroppsøving, beskriver det slik:

- «Det er litt sånn forutinntatthet på hva dans egentlig er. Eller skal være. Også tror jeg det er mange av oss kroppsøvingslærere som synes det er litt skummelt. Og at man nesten unngår det» (Martin).

Hvis man ser på lærerplanen og dens kompetansemål i musikk og kroppsøving er det ikke tydelig at den tekniske dansen er det som skal ivaretas og undervises. Mange av kompetansemålene går konkret på skapende og kreativ dans. Man kan reflektere mye rundt hvorfor den normative dansen synes å leses i mellom linjene i lærerplanen av emneansvarlige. Jeg tror hovedsakelig det har sammenheng med:

1. Den tekniske dansen er mer tydelig og tilgjengelig i hverdagen for folk flest enn den skapende dansen.

Og

2. Lærerutdannernes erfaringer med dans er i størst grad knyttet til teknisk dans.

Ut ifra deres beskrivelser av den tekniske dansen kontra den skapende dansen fremtrer et behov for mer erfaringer med den skapende dansen i lærerutdanningen.

- **Forberedelse på yrkeslivet for kommende lærere**

Kroppsøving

Martin forteller at han, i likhet med mange studenter, ikke hadde noe mer enn 2 økter med dans i løpet av studietiden mot å bli kroppsøvingslærer på 6 år. Videre sier han at han tenker at dette er noe som må endres, at de kommende kroppsøvingslærerne får for lite undervisning i og om dans. Arild forteller om løpet til studentene som tar kroppsøving PPU. Denne utdanningen er veldig teoretisk og det forventes at de har vært igjennom de ulike aktivitetene og idrettene før de starter på PPU. Dette gjør at bakgrunnen deres er veldig forskjellig. Arild mener man må skape kunnskap som gjør at studentene tørr å gå inn i noe nytt i utdanningen

- «Studentene må gå inn i det (noe nytt), vær nysgjerrig, være utforskende også må du starte å utvikle deg i den retningen slik at du kan fikse det» (Arild).

Musikk

Kristian har selv tatt master i musikkvitenskap og videre tatt PPU på NTNU. Dette gjelder også mange av dagens studenter på musikk PPU. Han forteller at det ikke var noen form for undervisning i eller om dans på musikkvitenskap og mener at det er riktig at det er slik. Han beskriver at det ikke er den kompetansen man skal skape på musikkvitenskap.

Kristian beskriver det viktigste bidraget i utdanningen slik:

- «I løpet av et år med studenter på PPU er jo å prøve å heve deres generelle evne til å reflektere og vurdere og kritisere sin egen og andres undervisning viktig. Å heve den generelle kritiske tenkningen og den kunnskapen om hva didaktikk er for noe». (Kristian)

I følge informantene varierer det i stor grad hvilken undervisning kommende kroppsøvings- og musikk lærere får i og om dans under studieløpet. Det virker som om det er en forskjell i mellom de to fagene, at dansen i større grad er ivaretatt i kroppsøvlingslærerutdanningen enn i musikk lærerutdanningen, ifølge et som framkommer gjennom intervjuene. Lærerutdannerne fra kroppsøving virker å reflektere over at dansen bør være mer ivaretatt i studieløpet, mens lærerutdanneren fra musikk ikke virker å mene at det er nødvendig å gjøre noen grep, da det ikke er dansekompetanse man skal skape under utdanningen.

Når egen kompetanse i dans i intervjuene fremtrer som den fremste utfordringen musikk lærere og kroppsøvlingslærere står ovenfor ved å ivareta dansen i fagene bør jo dette være viktig kunnskap og kompetanse å skape i studieløpet. Økende erfaringer med dans og mer undervisning om og i dans vil jo bygge selvtillit og skape større egenferdigheter i faget hos studentene.

- **Innleid danseressurs**

Emneansvarlige er enige om at alle lærere som underviser i musikk og kroppsøving bør undervise i dans selv. De tror ikke at det er nødvendigvis bare positivt å leie inn en danseressurs for å ta seg av dansen i fagene. Martin beskriver lærerens relasjonskompetanse og kjennskap til elevene som viktig:

- *«Relasjonen til han Per, som du vet er skeptisk til dette med dans. Han må du bearbeide lenge og han må du kanskje være sammen med selv som lærer i undervisningssituasjon» (Martin).*

Om det skal være et krav om formell kompetanse i dans og om å leie inn danseressurs mener emneansvarlig på musikk at man undergraver musikk læreren som autonom lærer og kompetent nok til å gjennomføre læreplaner i faget sitt. Han mener at slik læreplanen er i dag må man godta at kompetansen blir så som så.

- *«Hva slags kompetanse skal man kreve av en musikk lærer? Ut fra læreplanen skal jo musikk læreren kunne alt mulig og da har man godtatt at kompetansen blir så som så. Hvis det skal bli et krav om formell dansekompetanse må nesten dans bli et eget fag altså, tenker jeg. Eller man må endre navnet på faget» (Kristian).*

Lærerutdannerne er alle enige om at det er faglæreren som skal ta ansvar for danseundervisningen i faget. Det er helt klart et viktig poeng at faglæreren er essensiell med sin relasjon til elevene og at didaktikken står i fare ved å leie inn eksterne for å ta hånd om danseundervisningen. Men for at lærerne selv skal kunne utøve god, helhetlig og didaktisk danseundervisning trengs kompetanse. Denne kompetansen er ut fra disse intervjuene ikke

garantert eller sikret i lærerutdanningen. Og hvis ikke denne kompetansen skapes i utdanningen, når skal lærere tilegne seg den?

5.4.4.1 Sammendrag og drøfting av lærerutdannernes tanker og holdninger til dans

Lærerutdannernes erfaringer baserer seg i størst grad på erfaringer med selskapsdans og tradisjonsdans. Arild er den eneste lærerutdanneren som har erfaringer med skapende dans. Det er tydelig at han har mer erfaring med dans enn de to andre lærerutdannerne. Deres erfaringer er sentrale for deres holdninger til dansen. Dansen står dermed frem med 3 funksjoner hos lærerutdannerne; bevare kultur og tradisjon samt som en frigjørende individuell aktivitet.

Dansens posisjon i fagene fremstår i all hovedsak slik i intervjuene: Dansen forstås som støtte til kroppsøvningsfaget som dannelsesfag og som et metodisk verktøy frem mot rikere musikkforståelse i musikkfaget.

Dansens plass i læreplanen forstås som betydelig i kroppsøvningsfaget av lærerutdannerne i faget. Læreplanen forstås som kompleks og mangfoldig der dans er et av flere elementer som bidrar til stor metodefrihet i planen. Dansens plass i musikkfaget forstås hovedsakelig som en måte å musisere.

Lærerutdannere i musikk og kroppsøving beskriver alle at det koker ned til den enkelte lærers kompetanse og interesse når det gjelder å realisere læreplanens krav om dans. Forestillinger om at dansen i fagene skal være av teknisk art bidrar som et hemmende element i realisering av læreplanen. Her skimtes det et behov for mer erfaringer med den skapende dansen i lærerutdanningen og mer forståelse for at slik dans er klart beskrevet som krav i læreplanen.

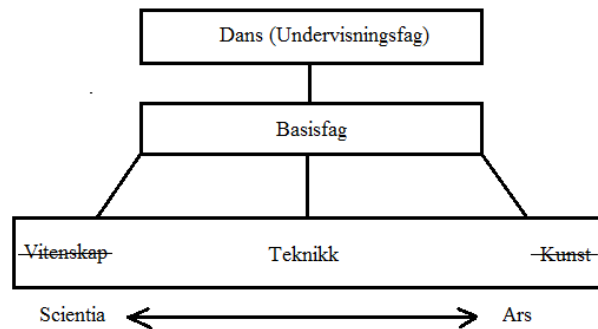
5.4.5 Erfaringer skaper holdninger, holdninger skaper tanker

I dette kapittelet har jeg søkt å finne svar på forskningsspørsmål 3: Hvilke erfaringer med, holdninger til og tanker om dans har lærerutdannere i kroppsøving respektive musikk?

Det er tydelig at erfaringer med dans skaper holdninger til dans. Dette stemmer overens med pragmatismens utgangspunkt om at kunnskap oppstår i handling (Carlsen, 2015, s. 113). Lærerutdannernes holdninger til dans står videre i sterkt relasjon til deres tanker om dans.

To av lærerutdannerne har selv få og lite erfaringer med dans. Arild er den eneste lærerutdanneren med erfaringer som omfatter skapende dans. Ellers er de erfaringene de har stort sett i relasjon til teknisk dans. De mangler erfaringer med skapende dans og erfaringer med å lære om didaktisk helhetlig danseundervisning. Siden det er mangelvare på slik erfaring synes dette også i deres holdninger og tanker.

Man kan spørre seg hvilket fag dansen i kroppsøving og musikk blir uten det skapende elementet. For å sammenligne med figuren skapt med utgangspunkt i Nielsen (1998) som jeg tidligere fremstilte (s.26), har jeg gjort noen små justeringer og skapt en ny figur nedenfor, som viser dansefaget med de erfaringer, holdninger og tanker som kommer frem i intervjuet som bakteppe.



FIGUR 6. Dans som rent teknikkfag.

Denne figuren viser et dansefag der teknikk er basisfaget. Vitenskap og kunst er forsømt og får ikke sin plass. Dansen er innskrenket til å handle om teknikk og dermed står ikke faget som synes i lærerutdannernes erfaringer, holdninger og tanker i samsvar med læreplanen. Lærerutdannerne står i en posisjon som påvirker hvilke erfaringer, holdninger og tanker de fremtidige lærerne utvikler om dans. Lærerutdannerne mangler stort sett egne erfaringer med skapende dans(Ars) og didaktisk helhetlig danseundervisning(Scientia). Slike erfaringer kunne ha utviklet deres danseforståelse og vært et bidrag til å kunne formidlet helhetlig dansesyn til fremtidens lærere.

6. DRØFTING OG KONKLUSJON

I dette kapittelet vil jeg hovedsakelig drøfte oppgavens problemstilling: *Hvilke forståelser for dans i kroppsøving respektive musikk fremkommer hos lærerstudenter i praktisk-pedagogisk utdanning og deres lærerutdannere og hvordan utvikles lærerstudenters forståelser gjennom deltakelse i et dansedidaktisk design utviklet for målgruppen?*

Dette vil jeg gjøre igjennom å oppsummere og konkludere med studiens funn i forhold til de tre forskningsspørsmålene:

1. Hva bidrar undervisningsdesignet ”Maskindansen” til når det gjelder å utvikle kroppsøvings- respektive musikk-lærerstudentenes didaktiske forståelse for dans?
2. Hvilke holdninger til, erfaringer med og tanker om dans har lærerstudentene i kroppsøving respektive musikk?
3. Hvilke holdninger til, erfaringer med og tanker om dans har lærerutdannere i kroppsøving respektive musikk?

Videre vil jeg foreslå noen forbedrende tiltak, basert på studiens funn, for å styrke dansens posisjon i lærerutdanningen og dermed i grunnskolen. Til slutt vil jeg dele mine tanker om videre forskning som kan være interessant.

6.1. Funn i forhold til forskningsspørsmål

For å kunne drøfte problemstillingen sammenfatter jeg først frem funn i forhold til studiens 3 forskningsspørsmål.

1. Hva bidrar undervisningsdesignet ”Maskindansen” til når det gjelder å utvikle kroppsøvings- respektive musikk-lærerstudentenes didaktiske forståelse for dans?

Det didaktiske designet jeg utviklet og gjennomførte under obligatorisk undervisning med PPU-studentene i kroppsøving og musikk ga i all hovedsak studentene en positiv erfaring med dans. Det er tydelig at studentene setter pris på helhetstenkningen som ligger i designet, men likevel sliter de med å se for seg å bruke helheten av opplegget selv i fremtiden. De plukker ut deler av designet de vil ta med seg videre. Dette viser at studentene trenger mer faglig tyngde i og om dans. De trenger mer dansefaglig-, dansedidaktisk- og dramaturgisk kompetanse for å kunne gjennomføre helhetlige og gode didaktiske dansedesign når de starter i jobb som lærer.

2. Hvilke holdninger til, erfaringer med og tanker om dans har lærerstudentene i kroppsøving respektive musikk?

Studentene på PPU er studenter som har tatt kroppsøving eller musikk som fag på forhånd i sin BA. Dette gjør at studentene har ulike erfaringer med dans fra tidligere. Likevel er deres erfaringer med dans svært få og erfaringene dreier seg i all hovedsak om teknisk og tradisjonell dans der jenka, reinlender og folkedans er spesielt representert. Kroppsøvingslærerstudentene har flere erfaringer med dans fra høyere utdanning enn musikk lærerstudentene, dette synes også i deres holdninger. Både kroppsøvings- og musikk lærerstudentene mangler erfaringer med skapende dans og helhetlig, dramaturgisk og didaktisk danseundervisning.

Studentens erfaringer/manglende erfaringer med dans preger deres holdninger og tanker om dans. Dette stemmer overens med pragmatismens kunnskapssyn med troen på at kunnskap oppstår i handling og at mennesket handler i verden (Carlsen, 2015, s. 113). Noen av studentene forteller at de verken liker eller kan å danse. Jeg spør meg: hvordan skal man kunne undervise et fag man verken liker eller kan? For å kunne ivareta lærerplanens krav om dans må læreren ha en interesse og forståelse for hva dansens bidrag i faget er. For å sikre at lærere innehar et slikt engasjement over dansen mener jeg at dansen burde vies større plass i utdanningsløpet. Om dansen behandles som et fremmedelement eller en alternativ aktivitet i utdanningen vil dette få ringvirkninger til hvordan dansen ivaretas i grunnskolen. Mangel på positive erfaringer i dans bidrar dermed til at dansen står i svak posisjon hos studentene.

3. Hvilke holdninger til, erfaringer med og tanker om dans har lærerutdannere i kroppsøving respektive musikk?

Lærerutdannerne på PPU i denne studien kommer fra to forskjellige fag og har ulik utdanning. Deres erfaring med dans og undervisning av dans varierer. Lærerutdanner Arild har mye mer erfaring med dans enn de to andre lærerutdannerne. Han har deltatt på mange kurs i etterutdanning og viser med dette en interesse for dansen i kroppsøvingsfaget. Kristian og Martin, har som studentene få erfaringer med dans, og de erfaringene de har omfatter teknisk og tradisjonell dans. Lærerutdannerne beskriver også til dels negative egne erfaringer med dans.

Lærerutdannerens tanker og holdninger om dans er preget av deres varierte erfaringer med dans. Dette gjør at engasjementet for dansefaget hos lærerutdannerne ikke er samstemt. Arild og Martin fra kroppsøving viser i større grad engasjement over dansen, enn lærerutdanneren fra musikk. Siden lærerutdannerens erfaringer i stor grad handler om teknisk og tradisjonell dans og det er den dansen lærerutdannerne kjenner mest til, vil dette påvirke deres tanker om hva dans er. Dansen blir dermed innskrenket til å være noe teknisk, en aktivitet som skal læres og beherskes etter visse mål og regler. Dansens skapende og kunstneriske element faller derfor lett

bort. Dette er problematisk i forhold til læreplan og hva den sier om hva dans i grunnskolen skal være.

6.2. Drøfting av problemstillingen

Jeg gjentar her min problemstilling: Hvilke forståelser for dans i kroppsøving respektive musikk fremkommer hos lærerstudenter i praktisk-pedagogisk utdanning og deres lærerutdannere og hvordan utvikles lærerstudentenes forståelser gjennom deltakelse i et dansedidaktisk design utviklet for målgruppen?

For å drøfte problemstillingen, drøfter jeg funn i lærerstudentenes svar i forhold til 6 kategorier: *drøfting rundt lærerstudentenes assosiasjoner til dans, drøfting rundt lærerstudentenes erfaringer med dans, drøfting rundt lærerstudentenes erfaringer med dans i grunnskolen, drøfting rundt lærerstudentenes erfaringer med dans i utdanningen, drøfting rundt lærerstudentenes tanker om dansens bidrag i fagene kroppsøving og musikk og drøfting rundt lærerutdannernes forståelser for dans.* Tilslutt drøfter jeg problemstillingen helhetlig.

Drøfting rundt lærerstudentenes assosiasjoner til dans

Det var interessant å se hvordan studentene gav sine assosiasjoner til dans. Jeg fant ikke store forskjeller mellom kroppsøvingslærerstudentene og musikk-lærerstudentene i deres assosiasjoner. Det er interessant å se at mennene i større grad enn kvinnene nevner assosiasjoner til dans på fest og dans i festlige lag. Det er mange assosiasjoner som går på dansens grunnelement og her er de fleste musikk, rytme eller bevegelse. Dette indikerer at definisjonen på dans for mange av studentene, er bevegelse til musikk. Samspillet mellom musikk og bevegelse er kanskje det mest fremtredende elementet i dansens natur og dette er også synlig i studentenes svar.

Det forekommer få assosiasjoner om dansen som skapende kommunikasjonsform. Igjennom assosiasjonene som blir gitt framtrer dansen først og fremst som en sosial form. Dansen blir i liten grad assosiert med scenisk kunst. Assosiasjoner til kreative eller skapende dimensjoner er lite fremtredende. At denne siden av dansen er lite representert i assosiasjonene kan være problematisk i og med at disse studentene snart er ferdigutdannet og skal undervise etter læreplaner som i stor grad omfatter skapende dans.

Hvis jeg ser på assosiasjonene til studentene som helhet gir det meg inntrykk av at denne gruppen har lite erfaringer med et bredt spekter av hva dans kan være og lite erfaringer med hva lærerplanene sier om dans. De tenker mest som det Hilde Rustad (2013) kaller student-danser og ikke student-lærer i assosiasjonene de gir.

Drøfting rundt lærerstudentenes erfaringer med dans

Studentenes beskrivelser av generelle erfaringer med dans viser ulike erfaringer, men sier meg lite om omfanget av erfaringene. De mannlige kroppsøvingstudentene er de som nevner flest erfaringer fra skole og utdanning. Dette gir inntrykk av at dansen er mer ivaretatt i skoleløpet til denne gruppen, men kan også ha sammenheng med at denne gruppen erindrer og anser dette som faktiske erfaringer med dans.

Drøfting rundt lærerstudentenes erfaringer med dans i grunnskolen

Av svarene studentene gir på deres erfaringer med dans i grunnskolen ser man at fleste har hatt selskapsdans/tradisjonsdans i skolen, og svært få har hatt skapende dans. Dette står ikke i stil med det de gjeldende lærerplanene har sagt om dans. Som beskrevet tidligere var det M-87 og L-97 som var gjeldende da studentene som har svart på denne undersøkelsen gikk i grunnskolen. Musikk i M-87 la vekt på å lære å mestre danse- og bevegelsesformer fra eget miljø og andre kulturer. Dette kan man si at studentene har fått erfart. M-87 sier også elevene i arbeid med ulike emner burde få veiledning som oppmuntret til spontanitet, oppfinnsomhet, improvisasjonsevne, formsans og uttrykksvilje (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1987, ss. 252-263). M-87 og L-97 er vekslende mellom den skapende dansen og selskapsdans/tradisjonsdans.

Utefra svarene til studentene om deres erfaringer med dans i grunnskolen virker det som om den skapende delen av dansen nesten har vært ikke-eksisterende og forsømt. Derfor kan det synes som om kun deler av læreplanene er overholdt og at undervisningen ikke har vært i tråd med alle målene som stod i gjeldende læreplaner, her ser man forskjellen mellom det Geir Johansen kaller formuleringsarena for læreplan og realiseringsarena (Johansen, 2013).

Drøfting rundt lærerstudentenes erfaringer med dans i utdanningen

Å lese om studentenes magre eller ikke-eksisterende erfaringer med dans i utdanningen er som dansepedagog og dansekonster nærmest opprivende arbeid. Det får meg til å tenke at dansen ikke blir tatt på alvor i utdanningene og stemmer med tidligere forskning, blant annet Nordaker (2009) og funnene i Kroppsøving i Elverumskolen (2015). Lærerstudentenes erfaringer med dans i utdanningen gir inntrykk av at dansens verdi blir betraktet som lav av utdanningsinstitusjonene. Hvordan skal man forvente at de fremtidige lærerne i musikk og kroppsøving skal kunne undervise etter læreplanen og dens krav om dans når ikke utdanningsinstitusjon gjør det?

At dansen vies lite tid og fokus i utdanningen kan ha sammenheng med:

1. Følgene av vag beskrivelse av dansen i læreplanen slik Trine Ørbæk Svee beskriver det: et vagt formulert fag som blir vagt oppfattet og vagt fulgt opp, vil neppe få den tyngden og seriøsiteten som har vært intensjonen (2008, s. 86).

eller

2. Slik Nordaker beskriver det: at dansen blir sett på som et fremmedelement sett i sammenheng med resten av planene i fagene (Nordaker, 2009).

Jeg setter også spørsmålstegn ved at de erfaringene kroppsøvingsstudentene har fått i hovedsak omfatter danseformer som jenka, linedance og reinlender. Er det noen danser som faktisk kan læres relativt lett av å se instruksjonsvideoer på nett, er det nettopp slike. Hvorfor brukes det minimalt, eller ingen, tid på å utvikle en didaktisk forståelse for arbeid med skapende dans hos studentene?

Det som likevel er mest urovekkende med resultatene om studentenes erfaringer av dans under utdanning er at musikk lærerstudentene ikke har fått annen undervisning i eller om dans enn 1,5 time med meg og «Maskindansen». Dette gir inntrykk av at utdanningen forholder seg i liten grad til det som står om dans i læreplanen.

Drøfting rundt lærerstudentens tanker om dansens bidrag til fagene kroppsøving og musikk

Dansen fremstår i lærerstudentenes svar som et fremmedelement og et alternativ for å gjøre fagene mer varierte. Dansen får særlig i musikkfaget en metodisk egenskap fremfor egenstatus. Dette stemmer overens med hvordan dansens posisjon fremstår i intervjuene med lærerutdannerne. Dette tror jeg kan peke på behovet for spesialkompetanse og økt erfaring med dans, og i ytterste forstand at dansen er truet i fagene fordi lærerstudentene mangler grunnleggende kunnskaper og grunnleggende dedikasjon over dansefaget. De trenger mer faglig tyngde i og om dans for å se hva dansen kan bidra med i fagene.

Drøfting rundt lærerutdannerens forståelse for dans

Pragmatismens grunnleggende utgangspunkt er at kunnskap oppstår i handling (Carlsen, 2015). Lærerutdannerens erfaringer er derfor sentrale for deres holdninger og tanker, som til sammen danner utgangspunkt for deres forståelse for dans. Deres ulike erfaringer gir utgangspunkt for ulike forståelser. Arild, fra kroppsøving, er lærerutdanneren med bredest erfaring i dans, dette synes også i at han viser en større forståelse for dans og refleksjon rundt dansens bidrag i kroppsøvingsfaget. Martin, fra kroppsøving, har få erfaringer med dans, men viser likevel refleksjon rundt dansens bidrag i faget. Kristian, fra musikk, har få erfaringer med dans og viser

igjennom intervjuene liten forståelse for dans og dansens bidrag i musikkfaget. Vektleggingen av dans i PPU-utdanningen påvirkes av deres ulike danseforståelser og er dermed ikke samstemte lærerutdannerne i mellom. Jeg ser her et behov for en faglig diskusjon om dansen og samstemthet mellom lærerutdannerne vedrørende dansens vektlegging i utdanningene.

Lærerutdannerne har få erfaringer med skapende dans. Siden teknisk dans og tradisjonsdans er den dansen de har mest kjennskap til, preger også dette deres danseforståelse. Med en slik danseforståelse står dansen i fare for å innskrenkes til å være et teknisk basisfag (Nielsen, 1998). Dansens skapende egenskap blir problematisk for lærerutdannerne å formidle videre uten kjennskap til den selv. Det sansebaserte, estetiske og skapende er det som nettopp er spesielt for dansen som kunsthøgskolefag i skolen (Statens kulturråd, Sverige & Danshögskolan, 1990). For å legitimere dansen i skolen er det nødvendig å argumentere ut fra dette perspektivet.

Ut fra lærerutdannernes forståelse for dans fremstår dansen posisjon i fagene i all hovedsak slik: Dansen forstås som støtte til kroppsøvfaget som danningsfag og som et metodisk verktøy frem mot rikere musikkforståelse i musikkfaget. I pragmatismen er troen på at et menneske aldri kan ses som en avskilt enhet i verden stor, da mennesket står kontinuerlig samspill og under påvirkning av andre (Carlsen, 2015). Dermed er det også nærliggende å tro at lærerutdannernes holdninger og tanker om dans videreføres til lærerstudentene.

Helhetlig drøfting av problemstillingen

De forståelsene om dans som kommer frem hos lærerstudentene ved praktisk-pedagogisk utdanning viser hovedsakelig en positiv erfaring gjennom undervisningsopplegget ”Maskindansen”, men samtidig en tydelig forståelse av dans som noe alternativt eller som et fremmedelement i fagene. Dette stemmer overens med funnene i Kroppsøving i Elverumskolen (2015) og dens funn om dansen som noe annerledes. Nordaker (2009) beskriver at dansen bidrag i læreplanen er generelt beskrevet og mangler tydelighet på hva dansen i skolen skal være. Dette kan være en av grunnene til at lærerstudentenes danseforståelse fremstår slik den gjør.

Danseforståelsen til studentene og lærerutdannerne er i all hovedsak preget av at dans er teknisk dans. Adshead-Lansdale definerer dansen bredt (1981) og jeg mener det er en stor fordel for dans i pedagogisk sammenheng å se dansen slik. Studentenes danseforståelse kan virke begrensende for dansens potensielle bidrag i skolen. Med en slik forståelse vil ikke elevene få kunne erfare å utforske og uttrykke seg igjennom kropp og bevegelse slik Mattsson (2016) beskriver den *expressiva dansen*.

I denne oppgaven har jeg legitimert dansen utfra dansens egenverdi. Dette har jeg gjort igjennom å anvende meg av hvordan Danshögskolan legitimerte dansen i boken *Dans i skolan* (1990) og igjennom å tilpasse Nielsens (1998) fire paradigmer for å legitimere kunstfag til dansefaget. I en slik legitimering kommer det som er spesielt for dansen frem, nemlig det sansebaserte, estetiske og skapende. Denne delen av dansen er lite synlig i studentene sin forståelse av dansen. Dansen nedtones til noe teknisk og fremstår ikke som et helhetlig basisfag (Nielsen, 1998).

Deres tidligere erfaringer med dans påvirker også deres utvikling i deltakelsen av det didaktiske designet «Maskindansen». Lite eller ingen tidligere erfaringer gir et dårlig grunnlag å bygge videre på. Det blir derfor vanskelig for studentene å forstå hvordan de skal kunne gjennomføre helhetlige, dansedidaktiske design som lærere i grunnskolen senere.

Lærerstudentenes grunnlag og forutsetninger for å kunne gi elever i grunnskolen gode og utviklende erfaringer med dans skapes i lærerutdanningen. Det er dermed nødvendig at dansefaglig tyngde videreføres fra lærerutdanner til lærerstudent. Denne studien avdekker at denne videreføringen mangler. Det er mulig å si det på følgende, drastiske måte: En ond sirkel har oppstått, som aktivt må brytes i lærerutdanningen, hvis man vil redde dansen i kroppsøvings- og musikkfaget.

6.3 Et kritisk blikk på studiens kvalitet

Med tanke på studiens kvalitet må jeg først og fremst presisere at denne studien ikke er en studie som kan generaliseres. Jeg har kun intervjuet tre lærerutdannere og spurt studenter ved en spesifikk utdanningsinstitusjon. Funnene som fremkommer i denne studien stemmer med annen forskning, som eksempelvis Nordakers PhD (2009), Kroppsøving i Elverumskolen (2015) og Hilde Rustads PhD (2008), og bekrefter altså tidligere forskning som konkluderer med at situasjonen for dans i skole og lærerutdanning er svak.

I forhold til studiens pålitelighet har jeg forsøkt å gi detaljerte og transparente beskrivelser av hvordan dataproduksjonen har foregått for å gi leseren mulighet til å vurdere studiens pålitelighet underveis.

I forhold til studiens troverdighet har jeg benyttet meg av metodetriangulering og produsert empiri gjennom spørreskjema, intervju, refleksjonslogg og observasjon, dette for å få fram empirisk materiale på mange ulike måter.

I forhold til studiens bekreftbarhet har jeg i denne studien vært åpen om at min forforståelse forteller meg at dansen i lærerutdanningen ikke blir ivaretatt på tilfredsstillende vis. Jeg har i

analysen av materialet vært opptatt av å støtte meg til litteratur og andre forskeres oppdagelser for å styrke studiens bekræftbarhet. Grunnet tidsperspektivet har jeg ikke hatt anledning til å spørre deltakerne om tilbakemeldinger på mine fortolkninger. Dette kan være en svakhet ved studiens bekræftbarhet.

Denne studien har til hensikt å bidra til å utvikle dansedidaktikk i lærerutdanning av musikk- og kroppsøvingslærere. I forhold til overførbarhet mener jeg denne studien også kan være nyttig og interessant i andre kontekster, for både lærere i grunnskolen og dansepedagoger. Funnene kan også fungere som et bakteppe i senere arbeid med utvikling av læreplan. I tillegg kan studiens didaktiske design, «Maskindansen», være av interesse for lærere som underviser kroppsøving og musikk i grunnskolen.

6.4 Forbedrende tiltak for å styrke dansens posisjon i grunnskolen

På bakgrunn av studiens funn ønsker jeg her å foreslå noen tiltak som kan bidra til å forbedre dansens posisjon i grunnskolen og lærerutdanningen. Dansens form og innhold i grunnskolen avhenger av lærerens kompetanse og interesser. Dermed er det et viktig arbeid å styrke dansens posisjon i lærerutdanningen. Dette vil få ringeffekter til danseundervisningen som foregår i grunnskolen.

Lærerstudenter trenger god og innholdsrik pensumlitteratur om dans. Dette er i dag mangelvare og mye av det pensumet som benyttes er ikke skrevet for målgruppen. Jeg ser altså et behov for at det blir skrevet godt, dansedidaktisk pensum for lærerstudenter.

Lærerstudentene har behov for mer dansedidaktisk undervisning i løpet av studiet. Det er ikke nok å ha en time undervisning i Jenka eller Reinlender. De trenger å lære å skape helhetlige dansedidaktiske design, både i praksis og teori. Østern og Strømme skriver om styrken i multimodale, elevaktive, kroppslige, undersøkende og dialogiske læringsprosesser i formskapende arbeidet mellom underviseren og eleven (2014). Studentene trenger slik didaktisk kunnskap, kunnskap om hvordan de formgir en time på best mulig vis for at innholdet skal oppleves som interessant og spennende for elevene. Dette forutsetter også dramaturgisk kompetanse slik Anna-Lena Østern beskriver det i «Dramaturgi i didaktisk kontekst» (2014).

Siden arbeid med skapende dans er et mål i læreplanen og at nettopp slikt arbeid gir elevene mulighet til å uttrykke seg kroppslig, er det viktig at lærerstudentene lærer seg hvordan de driver dansetimer framover gjennom høy og aktiv kroppslig tilstedeværelse, for å gjennomføre didaktiske design med utgangspunkt i skapende dans. I dans trenger læreren å være ”på”, og drive elevenes kroppslige læringsprosesser på en kroppslig måte selv. For at arbeid med

skapende dans skal oppleves utviklende for elevene trenger lærerstudentene å lære seg metoder for kunne gi underveisvurdering og vurdering på elevens skapende arbeid i løpet av utdanningen. Slik kunnskap kan skapes med utgangspunkt i Labans dynamiske elementer som mulige vurderingskriterier.

Det viser seg igjennom denne studien et behov for lærerutdannere med formell dansekompetanse i lærerutdanningen. Lærerutdanneren er med sine erfaringer og holdninger viktige for hvordan studieløpet designes. Det vil være styrkende for dansen i grunnskolen om studentene får kompetanse i og om dans i lærerutdanningen av utdannede dansedidaktikere. Dans er et eget fag i fagene, og trenger lærerutdannere med høy nok kompetanse i dans til på kunne vise forståelse og engasjement for nettopp dansens bidrag som skapende kunstfag til kroppsøving og musikk.

I Nordakers (2009), Kroppsøving i Elverumskolen (2015) og min egen analyse av lærerplanen viser dansen posisjon seg som vag og dansen fremstår i flere tilfeller som et fremmedelement i forhold til resten av planen. I fremtidig læreplanarbeid er min anbefaling at dansen beskrives mer helhetlig og med mer tyngde. Det bør i fremtiden være et samspill mellom det som står om dans i fagene Musikk og Kroppsøving i læreplanen. Slik kan dansens potensiale i grunnskolen kanskje bli nådd på en bedre måte enn i dag.

6.5 Veien videre

I arbeidet med denne studien har jeg lært mye og min interesse for å bidra til å styrke dansens posisjon i grunnskolen har vokst. Underveis i arbeidet har mange nye spørsmål dukket opp. Disse spørsmålene åpner opp for videre forskning for å styrke dansens posisjon i grunnskolen. I denne studien undersøkte jeg lærerstudenters og lærerutdanneres holdninger, tanker og erfaringer med dans ved en spesifikk lærerutdanning i Norge, Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Det hadde vært bidragsgivende å gjennomføre en større studie på flere lærerutdanninger i Norge for å se hvordan dansen blir ivaretatt.

Jeg synes også det hadde vært et viktig bidrag å kartlegge hvordan dansen blir ivaretatt i grunnskolen i hele landet. Geir Johansen (2013) fremhever at forholdet mellom formulert lærerplan og realisert lærerplan ikke samsvarer. Dermed er det umulig å vite hvilken form for og i hvor stor grad elevene i grunnskolen deltar i danseundervisning. En slik studie kunne ha bidratt med viktig kunnskap om hvorvidt dansens posisjon i grunnskolen er truet og hvordan skole og lærerutdanning i felleskap kan handle for å styrke dansen i framtidens skole og

lærerutdanning. Denne ambisjonen er basert i forståelsen av at dans som kunstfag og kompetanseområde har verdifulle bidrag til elevers helhetlige læring og utvikling.

EPILOG

Klokken ringer inn og gymsaldøren åpnes. 15 barn stormer inn med store smil rundt munnen og energiske kropper. «Dette har jeg gledet meg til hele uken» sier en gutt mens han hopper opp og ned, «Endelig er det vår tur til å danse igjen» sier ei jente mens hun løper mot meg og resten av ringen av elever som begynner å forme seg. Barnas begeistring og forventning er som lærer umulig å ikke la seg bevegges av.

Ved denne grunnskolen har jeg undervist i over to år. Alle elevene på 2.-7. trinn danser minst 1 gang i måneden meg som ansvarlig dansepedagog. Her opplever elevene å skapende dans, lære nye trinn, improvisere, utforske alene og sammen i par, finne på, komponere og prøve ut nye bevegelser og danser. Som danselærer opplever jeg hvilken mestringsopplevelse dans kan gi barn. Formidles dans under trygge omstendigheter, med helhetlige og gode didaktiske design vil elevene oppleve en glede som bare dans kan gi dem. De vil lære seg å kommunisere med kroppen og få stimulert sine skapende evner.

Etter 6 danseundervisningstimer er arbeidsdagen min over. I løpet av dagen har jeg undervist 90 barn i dans. Jeg pakker sekken, lukker døra til gymsalen og går igjennom skolegården mot bilen. I sidesynet mitt ser jeg en gruppe barn bevege seg fort og sakte, opp og ned. Jeg snur meg rundt og ser at de holder på med dansen de skapte på dansetimen tidligere. Å arbeide med dans i grunnskolen er en viktig og takknemlig jobb som bidrar til at barn får tilegne seg helt spesielle opplevelser igjennom dansen.

Jeg synes det nå er passende å avslutte denne masteroppgaven med Danshögskolan (nå Dans- och cirkushögskolan) (1990) sin kraftfulle legitimering av dansen:

De opplevelser som finnes i dansen er livsnødvendige og kan ikke nås på annet vis enn igjennom å danse!

Litteraturliste

- Adshead-Lansdale, J. (1981). *The study of dance*. London: Dance Books Ltd.
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Bresler, L. (1994). *What Formative Research Can Do for Music Education: A Tool for Informed Change*. Illinois: University of Illinois.
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. Åbo: Åbo Akademisk Forlag.
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen*. Oslo: Tell forlag .
- Grasmo, N. M. (2008). Sanselig klokskap - et filosofisk perspektiv på dans som estetik erfaring. I T. Ø. Svee, *Dans og didaktikk* (ss. 39-49). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johannessen, A., Tuft, P., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, G. (2013). Musikkfag, lærer og læreplan. I G. Johansen, S. Kalsnes, & Ø. Varkøy.
- Kirke- og utdanningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2013). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mattsson, T. (2016). *Expressiva dansoppdrag*. Malmö: Bokförlaget idrottsforum.org.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vaktshjold, A. (2015). *Kroppøving i Elverumskolen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V. (2008). *Hvorfor musikk? Begrunnelser for en almen musikkundervisning*. København: Dansk Netværk for Musikkpædagogisk Forskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Nordaker, D. J. (2009). *Dans i skolen?*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2011). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. I R. G. Gjærum, *Forestilling, framføring, forskning* (ss. 23-47). Trondheim: Akademika forlag.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Rustad, H. (2013). Å forstå gjennom levd erfaring. I H. Rustad, *Dans etter egne pipe?* (ss. 169-192). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design for lärande - ett multimodalt perspektiv*. Lund: Norstedts.
- Statens kulturråd, Sverige & Danshögskolan. (1990). *Dans i skolan : en metodiskrift från danshögskolan*. Stockholm: Danshögskolan i samarbeide med Statens kulturråd.
- Svee, T. Ø. (2008). *Dans og didaktikk*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Sørensen, Y. (2013, Mai 6). *Utdanningsnytt*. Hentet fra Webområde for utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2013/mai/danning--et-begrep-med-mye-makt-men-med-et-uklart-innhold/>
- Thorshaug, C. B. (2002). *Det ble en annen dans!*. Oslo: Avdeling for lærerutdanning.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 04 12). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Øfsti, R. (2014). Rommet og undervisninga - læreren som scenograf. I A.-L. Østern, *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (ss. 87-120). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS: Bergen.
- Østern, A.-L. (2008). Pedagogisk teori for estiske fag - om kunstneriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå. I T. Ø. Sveg, *Dans og didaktikk* (ss. 19-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østern, A.-L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Østern, T. P., & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. I A.-L. Østern, *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (ss. 67-83). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Østern, T. P., & Strømme, A. (2014). Sanselig didaktisk design. I T. P. Østern, & A. Strømme, *Sanselig didaktisk design SPACE ME* (ss. 9-27). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

VEDLEGG 1:

Spørreskjema - lærerstudenter

Bakgrunn:

1. Studieprogram, lærerutdanning med fagdidaktikk i:
 - Kroppsøving/idrett ___
 - Musikk ___
 - Drama/teater ___
2. Alder:
3. Kjønn:
 - 1. Han ___
 - 2. Hun ___
 - 3. Hen ___
4. Skriv tre assosiasjoner du har til dans:
 - 1.
 - 2.
 - 3.
5. Beskriv kort hvilke erfaringer du har med dans.
6. Som elev i grunnskolen, hvilken undervisning i dans mottok du? Beskriv nedenfor.
7. Igjennom ditt lærerstudie, hvilken undervisning om å undervise i dans har du vært igjennom? Beskriv nedenfor.

Dansens verdi:

8. Mener du dans er en viktig del av faget kroppsøving/musikk/drama&teater?
 - 1. Ja, absolutt ___
 - 2. Det bør helst være det ___
 - 3. Verken eller ___
 - 4. Det er ikke så nødvendig ___
 - 5. Nei, absolutt ikke ___
9. Hva mener du dans tilfører faget?

Fremtidig egen undervisning:

10. Tror du selv du kommer til å undervise dans når du starter i jobb som lærer?
 - 1. Ja ___
 - 2. Nei ___
 - 3. Vet ikke ___

11. Føler du deg komfortabel med å undervise dans i skolen?

- 1. Ja ___
- 2. Nei ___
- 3. Vet ikke ___

12. Hvis du svarte Nei ovenfor, utdyp hvorfor du ikke føler deg komfortabel med å undervise dans i skolen?

13. Nevn tre utfordringer du føler er tilstede om du skal undervise dans i skolen?

- 1.
- 2.
- 3.

14. Nevn tre ting du mener en god danseundervisningsøkt i skolen bør inneholde?

- 1.
- 2.
- 3.

Om dagens undervisning:

15. Tror du at du kommer til å bruke noe av det du har fått presentert i dag, som lærer i fremtiden?

- Ja ___
- Nei ___
- Vet ikke ___

Kommenter ditt svar:

16. Føler du at du har hatt nytte av det didaktiske undervisningsdesignet du har fått presentert i dag?

- Ja ___
- Nei ___
- Vet ikke ___

Kommenter ditt svar:

17. Er det noen elementer fra dagens undervisningsdesign du kommer til å ta med deg i egen undervisning? I så fall, hvilke?

18. Er det noen elementer fra dagens undervisningsdesign du ikke kan se for deg å bruke i egen undervisning? I så fall, hvilke?

19. Andre kommentarer

VEDLEGG 2:

Intervjuguide – Emneansvarlig

1. Nevn 3 assosiasjoner har du til dans?
2. Hvilken erfaring har du med dans?
3. Har du undervist i dans selv noen gang? I så fall hvordan opplevde du dette?
4. Som elev i grunnskolen, husker du å ha fått undervisning i dans? I så fall hvilken?
5. Hva har du studert?
6. I løpet av din tid som student, har du mottatt noen undervisning om å undervise i dans?
7. Hvilken undervisning om å undervise i dans får de kommende musikk lærerne?
8. Hvor er det vanlig at PPU-studentene i musikk starter å jobbe etter endt utdanning?
9. Tror du de fleste som starter å jobbe i grunnskolen kommer til å undervise i dans når de starter i jobb?
10. Hvilken plass mener du dans har i musikk?
11. Har dansens posisjon i faget endret seg noe de siste 10 årene?
12. Hva bidrar dansen med i faget?
13. Hvilke utfordringer tror du musikk lærere opplever i forbindelse med å undervise i dans?
14. Tror du det er forskjell på hvordan jenter og gutter opplever dans i musikk og er det hensiktsmessig å tilpasse danseundervisning i henhold til kjønn?
15. Er det i noen aldersgrupper spesielt viktig at dansen i musikkfaget blir ivaretatt?
16. Mener/eller tror du dansen stort sett er ivaretatt i faget?
17. Hva må til for at musikk lærere skal føle seg kompetent til å undervise i dans?
18. Mener du alle musikk lærere selv bør undervise i dans eller kan det være aktuelt å leie inn danseressurs?
19. Noe å tilføye?

VEDLEGG 3:

Tone Pernille Østern
Program for lærerutdanning NTNU



7491 TRONDHEIM

Vår dato: 25.11.2016

Vår ref: 50708 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50708	<i>Dansedidaktikk for lærerstudenter med problemstilling: Hvordan bidrar et didaktisk design i skapende dans til lærerstudenters ferdigheter og kunnskaper om undervisning av dans i skolen?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Tone Pernille Østern
Student	Aalberg Hanne

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.