

Nora Helena Dyrholm

Tilrettelagt danseundervisning

Hvordan tilrettelegge danseundervisning for personer som har diagnosen Cerebral Parese

Masteroppgave i Nordic Master in Dance Studies

Veileder: Anne Margrete Fiskvik

Desember 2020

Nora Helena Dyrholm

Tilrettelagt danseundervisning

Hvordan tilrettelegge danseundervisning for
personer som har diagnosen Cerebral Parese

Masteroppgave i Nordic Master in Dance Studies
Veileder: Anne Margrete Fiskvik
Desember 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for musikk



Kunnskap for en bedre verden

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 4 |
| Summary in English..... | 5 |
| Forord..... | 6 |
| 1 Innledning og rammer for oppgaven..... | 7 |
| 1.1 Oppgavens formål | 7 |
| 1.2 Oppgavens struktur | 7 |
| 1.3 Bakgrunn | 8 |
| 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål | 9 |
| 1.5 Avgrensninger | 10 |
| 1.5.1 Dansepedagogens perspektiv | 10 |
| 1.5.2 Kreativ dans | 10 |
| 1.6 Begrepsavklaring..... | 11 |
| 1.6.1 Funksjonsvariasjon og funksjonsnedsettelse | 11 |
| 1.6.2 Cerebral Parese (CP)..... | 11 |
| 1.6.3 Ableisme og funksjonalisme..... | 12 |
| 1.6.4 Funksjonsnedsettelse og kreativ dans..... | 12 |
| 1.6.5 Universell utforming..... | 13 |
| 1.6.6 Spesialundervisning versus inkluderende opplæring..... | 13 |
| 1.7 Kartlegging av tilrettelagt dans for personer med funksjonsnedsettelse..... | 14 |
| 1.7.1 Dansetilbud i Norge for personer med funksjonsnedsettelse | 14 |
| 1.7.2 Tidligere forskning | 16 |
| 2 Teoretiske perspektiv | 16 |
| 2.1 Maslows behovspyramide..... | 16 |
| 2.1.1 Fysiologiske behov | 18 |
| 2.1.2 Trygghetsbehov | 18 |
| 2.1.3 Sosiale behov | 18 |
| 2.1.4 Anerkjennelse..... | 19 |
| 2.1.5 Selvrealisering | 19 |
| 2.2 Samhandlingsbegreper | 19 |
| 2.2.1 Ekskludering | 20 |
| 2.2.2 Segregering..... | 20 |
| 2.2.3 Integrering..... | 21 |
| 2.2.4 Inkludering..... | 21 |
| 3 Metode | 22 |
| 3.1 Hermeneutisk inspirert forskningsperspektiv..... | 22 |
| 3.1.1 Deduktiv og induktiv tilnærming..... | 23 |
| 3.2 Validitet og reliabilitet | 24 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3.1 Utvalg av informanter | 25 |
| 3.3.2 Utforming av intervjuguide | 26 |
| 3.3.3 Gjennomføring av intervju | 27 |
| 3.3.4 Etske retningslinjer og overveielser | 28 |
| 3.3.5 Transkribering | 29 |
| 3.3.6 Intervjuanalyse | 29 |
| 3.4 Sterke og svake sider ved undersøkelsen | 30 |
| 4 Analyse og resultat | 31 |
| 4.1 Presentasjon av intervjuobjekter..... | 32 |
| 4.1.1 Guro | 32 |
| 4.1.2 Ane | 33 |
| 4.1.3 Steven | 33 |
| 4.2 Universell utforming | 35 |
| 4.3.1 Nok tid til avspenning..... | 36 |
| 4.4 Erfaring og kjennskap | 36 |
| 4.5 Endring i utdanning | 37 |
| 4.6 Ord og musikk som virkemidler | 38 |
| 4.6.1 Språkbruk | 38 |
| 4.6.2 Musikkbruk..... | 39 |
| 4.7 Støttekontakt og assistent..... | 39 |
| 4.8 Åpenhet og løsningsorientering innen kreativ dans..... | 40 |
| 4.9 Dialog og kommunikasjon..... | 41 |
| 4.10 Å være dansepedagog med CP..... | 43 |
| 4.10.1 Forventinger | 43 |
| 4.10.2 Smerter | 44 |
| 5 Drøfting | 44 |
| 5.1 Universell utforming | 45 |
| 5.2 Avspenning og tidsaspekt | 46 |
| 5.3 Støttekontakt og assistent..... | 48 |
| 5.4 Erfaring og kjennskap | 49 |
| 5.5 Endring i utdanning | 50 |
| 5.6 Ord og musikk som virkemidler | 53 |
| 5.7 Åpenhet og løsningsorientering innen kreativ dans..... | 54 |
| 5.8 Dialog og kommunikasjon..... | 56 |
| 5.9 Å være dansepedagog med CP..... | 57 |
| 5.10 Stigmatisering og informasjonskanaler | 60 |
| 5.10.1 Trenger alle som har CP tilrettelegging? | 61 |
| 5.10.2 Sosiale medier..... | 62 |
| 5.11 Fra dansesal til samfunn som helhet | 63 |
| 5.11.1 Fysiologiske behov og ekskludering..... | 65 |

| | |
|---|-----------|
| 5.11.2 Trygghetsbehov og segregering | 65 |
| 5.11.3 Sosiale behov og inkludering | 65 |
| 5.11.4 Anerkjennelsesbehov og integrering..... | 66 |
| 5.11.5 Selvrealiseringsbehov og ekskludering..... | 66 |
| 5.12 Selvkritisk blikk på egen studie | 67 |
| 5.12.1 Intervjuobjekter..... | 67 |
| 5.12.2 Valg av tittel | 68 |
| 5.12.3 Allmenn oppfatning av diagnosen CP..... | 69 |
| 5.12.4 Deduktiv tilnærming blir til induktiv tilnærming | 70 |
| 6 Oppsummering | 70 |
| 6.1 Konklusjon..... | 71 |
| 6.2 Veien videre | 71 |
| Bibliografi | 73 |
| Primære kilder | 73 |
| Sekundære kilder | 75 |
| Vedlegg | 77 |
| Informasjonsskriv og samtykkeerklæring..... | 77 |
| Intervjuguide | 80 |
| NSD godkjenning av prosjektet..... | 81 |

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg intervjuet tre dansepedagoger om hvordan man kan tilrettelegge danseundervisning for personer som har diagnosen Cerebral Parese (CP). Informantene har erfaring med tilrettelagt danseundervisning for personer som har CP, og én av dem har CP selv.

Oppgaven tar for seg utfordringer med dans og det fysiske aspektet ved CP. Kognitive vansker ved diagnosen er forsøkt utelatt for å begrense oppgavens omfang. Intervjuene har gitt grunnlag for å benytte to hovedteorier som katalysatorer for analysen. Den ene teorien, Maslows behovspyramide, ble valgt i forkant av intervjuene som et utgangspunkt. Den tar for seg menneskelige behov fra bunn til topp. Fysiologiske behov, trygghetsbehov, sosiale behov, anerkjennelsesbehov, og til slutt selvrealiseringsbehov som finnes på toppen av pyramiden. Den andre teorien omhandler ulike begreper for samhandling i forhold til inkludering, integrering, segregering og ekskludering.

Intervjutranskripsjonene er datamaterialet i denne oppgaven. Datamaterialet viser tydelig sammenheng i funnene når det kommer til problemstillinger og diskusjoner omkring inkludering, integrering, segregering og ekskludering av elever i danseundervisning. Oppgaven har dreid fra en deduktiv til en mer induktiv tilnærming fordi resultatene ikke bare viser til menneskelige behov, men gir grunnlag for diskusjon om riktig bruk av ulike måter å samhandle på for å oppnå behovene. Det viser seg å være individuelt i hvert enkelt tilfelle, selv om det er mange fellestrekk i tilretteleggingsbehov for de fleste som har CP. Felles tilrettelegging utelukker ikke å ha dialog og kommunikasjon om behov med hver enkelt deltaker. Inkluderende undervisning er gjennomgående, men viser seg å ikke alltid være den beste løsningen. Forsøk på å inkludere kan i enkelte situasjoner ha motsatt effekt.

Oppgaven er rettet mot tilrettelegging av danseundervisning for personer som har CP, men kan tas i betraktning i et større samfunnsperspektiv. Mange av funnene kan relateres til og være veiledende for inkludering i flere sektorer, for eksempel innen undervisning og helse. Funnene er ikke bare aktuelle for tilrettelagt danseundervisning for personer som har CP, men en langt større gruppe av samfunnet.

Summary in English

In this master's thesis I have interviewed three dance pedagogues on how to arrange dance lessons for persons diagnosed with Cerebral Palsy (CP). The informants have been chosen because of their experience with adapted dance lessons for students with CP. One of them is also diagnosed with CP herself.

The thesis addresses challenges with dance, and the physical aspect of CP. Cognitive difficulties are largely omitted in order to limit the extent of the thesis. The analysis of the interviews has provided a basis for a closer look at two main theories. One of the theories, Maslow's hierarchy of needs, was chosen in advance of the interviews as a starting point. It addresses human needs from the bottom up. Physiological needs, security needs, social needs, recognition needs, and finally self-realization needs, at the top of the pyramid. The other theory addresses different models of interaction in relation to inclusion, integration, segregation, and exclusion.

The interview transcripts are the data material of the thesis. The data material shows a clear connection in the findings when it comes to dilemmas and discussions about inclusion, integration, segregation, and exclusion of the participants in dance lessons. The thesis switches from a deductive to an inductive approach because the results not only refer to human needs, but provide a basis for discussion about the correct use of different ways of interacting to achieve the needs. It turns out to be individual in each case, although there are many common adaptation features for persons who have CP. Joint facilitation does not preclude having dialogue and communication regarding needs with each participant individually. Inclusive teaching seems to be consistent in the findings, but is not always the best solution, it seems. Attempts to include may have the opposite effect and may trigger the feeling of segregation, or exclusion.

The thesis concerns adaption of dance classes for persons with CP, but can be viewed in a larger societal perspective. Many of the findings can be related to and provide guidance for inclusion in several sectors, for example Education and Health. The findings are not only relevant for adapted dance for persons with CP, but a much larger group of the society.

Forord

Å skrive en masteroppgave i dansevitenskap har vært en lang reise som har skapt engasjement og gitt mersmak. Jeg håper og tror mitt lille bidrag kan skape interesse for tilrettelegging av dans for ulike funksjonsvariasjoner hos flere dansere og dansepedagoger. Det har gitt meg stor glede å ha hatt mulighet til å fordype meg i noe jeg er interessert i og brenner for.

Opgaven vil åpenbart ha betydning for min framtidige karriere og veivalg i livet og evnen til å kunne tilpasse undervisningen til mine framtidige elever som har CP, men også andre, både med og uten funksjonsnedsettelse.

Tusen takk til alle som lot seg intervju! Uten dere hadde oppgaven aldri gitt de viktige funnene som er presentert. Selv om ikke alle intervjuene er benyttet i oppgaven, var det viktige samtaler som har gitt meg muligheten til å se tilrettelagt dans for personer som har CP fra ulike vinkler.

Tusen takk til min veileder, professor Anne Fiskvik, som har motivert meg og inspirert meg med sin undervisning i dansehistorie siden mitt første år på bachelorutdanningen i dans. Siden den gang har dansen tatt en ny vei for meg. Jeg har gradvis innsett viktigheten av å ikke bare jobbe utøvende og pedagogisk, men også utforske dansens verden gjennom forskning. Jeg takker henne for over all forventning god og konstruktiv kritikk i hele studieløpet, men spesielt gjennom veiledning i denne masteroppgaven.

Jeg takker mine foreldre for korrekturlesning og støttende samtaler for å holde motivasjonen oppe når ting har stoppet opp, eller når jeg har manglet inspirasjon til å fortsette skrivingen. Takker også min gode studievenninne, Solveig Marie Husevåg, for gode diskusjoner på Nasjonalbiblioteket og videosamtaler det siste året. Studielivet har vært mindre ensomt med deg under koronakrisen.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til min danseglatte søster som har CP. Hun er opphavet til og min største motivasjonskilde for denne oppgaven. Hun har ikke bare kommet med innspill, men også hjulpet meg til å få kontakt med relevante informanter og heiet på meg som ingen andre, ikke bare under masteroppgaven, men gjennom mitt lille bidrag til et mer inkluderende Danse-Norge.

1 Innledning og rammer for oppgaven

“Within dance, the term ‘organization’ similarly refers to the complete and efficient alignment of the body to execute movement, largely referencing the superiority of classical ballet forms. This questions what researchers refer to when using the term intervention and whether they mean that an expected outcome of an intervention would be a ‘normal’ body. Future studies can help break down stigmatization of the disabled body by expanding what possible outcomes should be.”

- Jerron Herman, profesjonell dansekunstner som har CP (Herman, 2019).

1.1 Oppgavens formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan dansepedagoger arbeider med tilrettelegging basert på egne funn innen et relativt lite miljø i Norge. Intensjonen er å diskutere, bevisstgjøre og gi interesserte dansepedagoger kunnskap om hvordan dansetilbud kan tilgjengeliggjøres for ulike funksjonsnedsettelse og påpeke viktigheten av det. Det er et håp at oppgaven bidrar til at dans blir mer tilgjengelig og inkluderende i Norge.

Helt konkret diskuteres det hvordan man kan tilrettelegge danseundervisning for personer som har CP. Danseundervisning i Norge har et forbedringspotensial i å tilrettelegge bedre for alle funksjonsvariasjoner, ikke minst for fysisk funksjonsnedsettelse og personer som har CP. Det er også interessant å se nærmere på hvorfor det kan være vanskelig for en dansepedagog å tilrettelegge sin undervisning og hvilke utfordringer de møter. For eksempel har dansere med CP ofte et større behov for hvile, og vil sannsynligvis oppleve utmattelse på et tidligere stadium.

1.2 Oppgavens struktur

Kapittel 1 består av innledning og bakgrunn for valg av tema og oppbygging av oppgaven. Det tar for seg avgrensninger og begrepsavklaring for å veilede leseren om hvilken retning oppgaven tar. Videre tar det for seg kartlegging av tilrettelagt danseundervisning for personer som har funksjonsnedsettelse og tidligere relevant forskning i Norden.

Kapittel 2 forklarer de teoretiske perspektivene oppgaven har, og det gjøres et dypdykk i Maslows behovspyramide og de ulike teoretiske begrepene inkludering, integrering, segregering, og ekskludering med et dansepedagogisk utgangspunkt.

I kapittel 3 informeres det om metoden som er brukt, og det forklares hvorfor denne typen benyttes. Kapitlet går også inn på detaljer rundt det kvalitative forskningsintervju som er benyttet for å informere leseren om reliabiliteten og validiteten i dette studiet.

I kapittel 4 presenteres de tre intervjuobjektene hver for seg og deretter vises datamaterialets funn. Funnene presenteres del for del og er sammenstilt i ni hovedtemaer som danner grunnlaget for videre diskusjon.

I kapittel 5 drøftes funnene i tråd med teoriene, og alle funnene blir vurdert i forhold til hvilke nivå i behovspyramiden de hører inn under, og om de ulike behovene kan virke inkluderende, integrerende, segregerende eller ekskluderende i danseundervisning for deltakere som har CP. Det drøftes også med et selvkritisk blikk, hvor jeg tar for meg funnene i et større samfunnsperspektiv. Funnene diskuteres og viser relevans for hele samfunnet når det gjelder metoder å samhandle på for å oppnå menneskelige behov.

Kapittel 6 gir en oppsummering og konklusjon av oppgaven og problemstillingen. Til slutt vises litteraturliste, kilder og vedlegg benyttet i oppgaven.

1.3 Bakgrunn

Min bakgrunn og innfallsvinkel i denne oppgaven er at jeg selv har erfaring som dansepedagog og tilrettelegging i dans for ulike funksjonsnedsettelse. Jeg har også en søster som har CP og har undervist elever med svært ulike motoriske og kognitive forutsetninger de siste tre årene. Jeg har stor interesse for tilrettelagt danseundervisning, og flere prosjektoppgaver jeg har levert de siste årene har tatt for seg dans for personer med funksjonsnedsettelse.

I løpet av min oppvekst med en søster med både fysisk funksjonsnedsettelse og hørselsnedsettelse var felles danseopplevelse en sjelden begivenhet. Jeg har lenge fundert på hva som begrenser utøvelse av dans.

Er det selve dansen, eller ligger begrensingen hos den enkelte utøver? De normale rammene og forventinger jeg har hatt til dans har gjort det vanskelig å overbevise meg selv om at dans kan være for alle inntil jeg ble kjent med kreativ dans og improvisasjon som metode.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med tanke på oppgavens bakgrunn og intensjon ble det sakte men sikkert klart for meg hva jeg ønsket å undersøke. Det har også vært større fokus i samfunnet på økt inkludering av ulike funksjonsvariasjoner de siste årene. Som et eksempel kan det nevnes at alle kulturskoler i landet ønsker å framstå som en kulturskole for «alle», men realiteten er nok en annen når det kommer til elever med fysisk funksjonsnedsettelse. CP er en av flere funksjonsnedsettelse i denne sammenheng hvor full inkludering ikke er en realitet. Spesielt gjelder dette danseundervisning som anses som fysisk bevegelse basert på grupper, stilsesifikke sjangre, og krav og mål for å kunne delta.

Ved å undersøke hvordan man kan tilrettelegge dans for personer som i mange sammenhenger ikke er fullt integrert i samfunnet, har jeg håp om at mine funn i masteroppgaven kan bidra til at det tas steg videre for å vurdere flere muligheter for tilrettelegging i dans for personer som har CP. Derfor ble min problemstilling følgende:

Hvordan tilrettelegge danseundervisning for personer som har CP?

Problemstillingen førte videre til å se nærmere på følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke tilrettelegginger trenger personer som har CP i danseundervisning, og hvilke tiltak kan dansepedagogen gjøre?*
- *Hvordan kan et tilbud for personer som har CP utvides?*
- *Når, og hvorfor kan tilrettelegging for CP være utfordrende for dansepedagoger?*
- *Hvilke menneskelige behov for denne gruppen dekkes, og hvilket samhandlingsbegrep kan egne seg bedre enn andre sett i lys av funnene?*

1.5 Avgrensninger

Jeg tar utgangspunkt i tilrettelegging rettet mot personer som har CP som selv ønsker å danse, og hvordan de kan få mest mulig ut av danseundervisningen. Å konsentrere meg om deltakere som tydelig uttrykker eget ønske om å danse er et bevisst valg. Hvis jeg hadde tatt for meg deltakere som ikke ser danseundervisning som en del av sin hverdag, blir det et element som må tas stilling til gjennom hele oppgaven. Dessuten har intervjuobjektene mest erfaring med frivillige deltakere og lite obligatorisk danseundervisning for personer som har CP. Jeg tar også utgangspunkt i gruppeundervisning, og ikke en-til-en-undervisning, da dette ikke er like vanlig. Det å være i en gruppe gir også mange muligheter til spennende aspekter i møte med de andre deltakerne.

1.5.1 Dansepedagogens perspektiv

Mye danseundervisning kan forbedres med tanke på tilrettelegging. Dansepedagoger med lang erfaring kan ha samme vansker med å forholde seg til problemstillinger i undervisning for ulike funksjonsvariasjoner som dansepedagoger med mindre erfaring. Pedagogene jeg har valgt ut til intervju har alle erfaring med og interesse for tilrettelagt danseundervisning. Én av dem har selv CP. Funnene mine er derfor basert på dansepedagoger med en spesiell kompetanse som vi ikke finner hos dansepedagoger flest i Norge. Dansepedagoger uten erfaring med CP er bevisst ikke valgt som informanter siden målet er å finne ut av hvordan man kan tilrettelegge dans for personer med nettopp denne funksjonsnedsettelsen. Intervjuer med dansepedagoger uten erfaring med tilrettelegging vil trolig kunne bidra med gode forslag, men mer begrenset.

1.5.2 Kreativ dans

Det er sannsynlig at dansepedagoger uten tilretteleggingserfaring vil vurdere utfordringer i tilrettelagt dans for personer som har CP på en annen måte enn de som har erfaring. Kanskje de vil stille spørsmål om hvorfor dansen tilrettelegges for én spesiell gruppe og ikke mer universelt for alle funksjonsvariasjoner. Pedagogens kapasitet til å tilrettelegge for talentutvikling innen spesifikke, tradisjonelle stilarter kan spille inn. Denne masteroppgavens hovedvekt er lagt på kreativ dans, for eksempel improvisasjon som forklares nærmere i begrepsavklaringskapittelet nedenfor, 1.6.4.

1.6 Begrepsavklaring

Det er flere viktige begreper som bør forklares for å vise hvilken retning oppgaven har. Mange av begrepene settes også opp mot hverandre og forklarer viktige likheter og ulikheter mellom dem.

1.6.1 Funksjonsvariasjon og funksjonsnedsettelse

Begrepet funksjonsvariasjon kan brukes for å beskrive den fysiske, psykiske eller kognitive variasjonen som finnes hos alle mennesker uten at de vurderes som funksjonsnedsatt, fullkommen, frisk eller syk. Funksjonsvariasjon er med andre ord noe alle mennesker har. Begrepet skiller seg dermed fra funksjonsnedsettelse, som beskriver en segregert gruppe av mennesker (Funktek, 2020).

Samfunnets syn på funksjonsnedsettelse har endret seg over tid, og i dag benyttes begrepet funksjonsnedsettelse når mennesker hindres praktisk i forhold til det samfunnet de lever i på grunn av sykdom, skade eller lyte. (Dalen, 2006 & Tøssebro, 2010). En kan også spørre seg selv om funksjonsnedsettelse er en sosial konstruksjon som først og fremst sier noe om hvilke hindringer man møter i samfunnet (Tøssebro, 2010). Det er interessant å se hvordan forståelsen av begrepet funksjonsnedsettelse endres over tid som et resultat av endrede holdninger og premisser.

1.6.2 Cerebral Parese (CP)

CP er en samlebetegnelse på en rekke tilstander med endret motorisk funksjon og skyldes en skade i den umodne hjerne fra fosterliv til fylte 2 år. Utslag av diagnosen avhenger av skadens størrelse og lokalisasjon i hjernen. CP benevnes ofte som en hjerneskade (Andersen, 2020). CP er altså er en samlebetegnelse for mange ulike funksjonsnedsettelser som gjør det vanskelig å gi bastante svar på hvordan tilrettelegging i dans bør være. Dette diskuteres i kapittel 5. Dansepedagogen må være åpen, lytte til deltakernes behov og legge tilrette individuelt. Personer som har CP kan også ha andre funksjonsnedsettelser enn rent fysiske som det også må tilrettelegges for. For å avgrense tar oppgaven primært for seg tilrettelegging for CP som diagnose, og ikke tilleggsvansker som eventuelt følger med. Det er mange funksjonsnivåer, og mange flere individuelle variasjoner innen hvert nivå (Jahnsen, 2020b). CP varierer også i løpet av livet til den enkelte, og er ikke en statisk tilstand.

Det er ikke sjelden at personer med CP som har brukbar gangfunksjon opplever å måtte ta i bruk hjelpemidler som rullator og rullestol som avlastning før de er midtveis i livet, og kanskje som permanent forflytningsmiddel senere. Det er sjelden det motsatte skjer, selv med kirurgiske inngrep. På sett og vis eldes CP-kropper raskere enn «funksjonsfriske» kropper (Jahnsen, 2020c). At CP-diagnosen endres over tid er ikke diskutert i oppgaven for å kunne begrense dens omfang og relevans.

1.6.3 Ableisme og funksjonalisme

Ableisme er diskriminering og sosiale fordommer mot personer med nedsatt funksjonsevne. De oppfattes som underlegne «funksjonsfriske», og det antas at de ønsker å bli kurert. Dette forsterker diskriminerende holdninger og atferd overfor personer med funksjonsnedsettelse, og begrenser deres muligheter for identitetsutvikling (Disabled Feminists, 2010).

Funksjonalisme i medisinske termer beskriver personer med nedsatt funksjonsevne som «syke» med et ønske om hjelp og helbredelse. Noe er galt og må løses. Funksjonalisme generaliserer funksjonsvariasjonene. Personer med ulike funksjonsnedsettelser oppfattes å tilhøre én og samme «befolkningsgruppe». Dette er en betenkelig forenkling. En person med CP og en som har synshemming har vidt forskjellige behov for tilrettelegging (Crossman, 2020). Kanskje det eneste de har felles er sosial diskriminering?

1.6.4 Funksjonsnedsettelse og kreativ dans

Kreativ dans, som for eksempel improvisasjon er en danseform som legger til rette for ens eget potensiale. Man får muligheten til å skape og utrykke dans på egne premisser (Kongsberg, 2015). Siden dansen har hovedfokus på egen kreativitet, blir prestasjonsjaget man ofte finner i tradisjonell dans eller sportsdans borte. Selv om kreativ dans har en mindre konkret beskrivelse av utøvelse enn de mer tradisjonelle dansesjangrene, betyr det ikke at deltakerne ikke kan utvikle motoriske ferdigheter. I kreativ dans er det også vanskeligere å gi en ytre vurdering, fordi det ikke finnes noen fasit. Verdien blir heller å se dansen i sammenheng med det indre perspektivet (Duesund, 1995). For personer med funksjonsnedsettelse, for eksempel CP, er dette perspektivet vesentlig. Å bli vurdert likt for ytre prestasjoner er ikke relevant for alle, nettopp på grunn av variasjoner i forhold til det som oppfattes som «normal» kroppslig og kognitiv funksjon.

1.6.5 Universell utforming

I Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven presenteres universell utforming som utforming av fysiske forhold (2008). At kun fysiske forhold var innlemmet i lovverket, ble etterhvert ansett som en for snever forklaring på hva universell utforming er. For eksempel vil faglig arbeid med tilrettelagt danseundervisning ha flere elementer av universell utforming i seg enn kun de fysiske forholdene (Lid, 2013).

Inger Marie Lid forklarer i sin bok at begrepet universell utforming kan ha ulike tilnærminger. En av dem handler om universelle rettigheter som forklares i FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) som trådte i kraft i 2008 (Lid, 2013, s. 17-19). Universell utforming i denne oppgaven tar utgangspunkt i FN-konvensjonen som innebærer at utforming av produkter, omgivelser, programmer og tjenester bør utformes på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker, uten behov for tilpassing. Planlegging må altså skje slik at så mange mennesker som mulig kan delta likeverdig. Hensikten er å oppnå like muligheter til samfunnsdeltakelse og motvirke diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne (Lid, 2020).

1.6.6 Spesialundervisning versus inkluderende opplæring

Spesialundervisning og tilpasset opplæring er begrep som ofte er vanskelige å holde fra hverandre i grunnskolen (Dalen, 2006), og dette kan også smitte over på danseundervisning. Tilpassing og tilrettelegging inneholder et dynamisk aspekt som hele tiden er under endring (Dalen, 2006). Tidlig på 2000-tallet ble det satt søkelys på likeverdig og inkluderende opplæring i stedet for spesialundervisning og tilpasset opplæring. Når eleven ikke har tilstrekkelig utbytte av likeverdig og inkluderende opplæring, benyttes fortsatt individuelt tilpasset spesialundervisning. Det er behov for inkludering og mindre spesialundervisning, men når spesialundervisning er vedtatt, må den være godt tilpasset den enkelte. Det kan være fare for at inkluderende opplæring fører til at elever med funksjonsnedsettelse lettere blir glemt, mens for stor vekt på spesialundervisning kan skille elevene fra de som mottar ordinær undervisning (Dalen, 2006).

1.7 Kartlegging av tilrettelagt dans for personer med funksjonsnedsettelse

I dette delkapittelet presenteres dansegrupper for personer med funksjonsnedsettelse som allerede eksisterer. Tidligere forskning på ulike kropper i dans belyses. Det byr på utfordringer å kartlegge dans spesifikt for personer som har CP i Norge siden det i dag er et lite dansemiljø, og mulig gjenkjenning er et etisk dilemma. I stedet rettes fokus mot funksjonsnedsettelse generelt, og det er fortsatt relevant i forhold til diagnosen CP. Det er sammenfallende behov for tilrettelegging på tvers av diagnoser og funksjonsnedsettelse, særlig fysiske.

1.7.1 Dansetilbud i Norge for personer med funksjonsnedsettelse

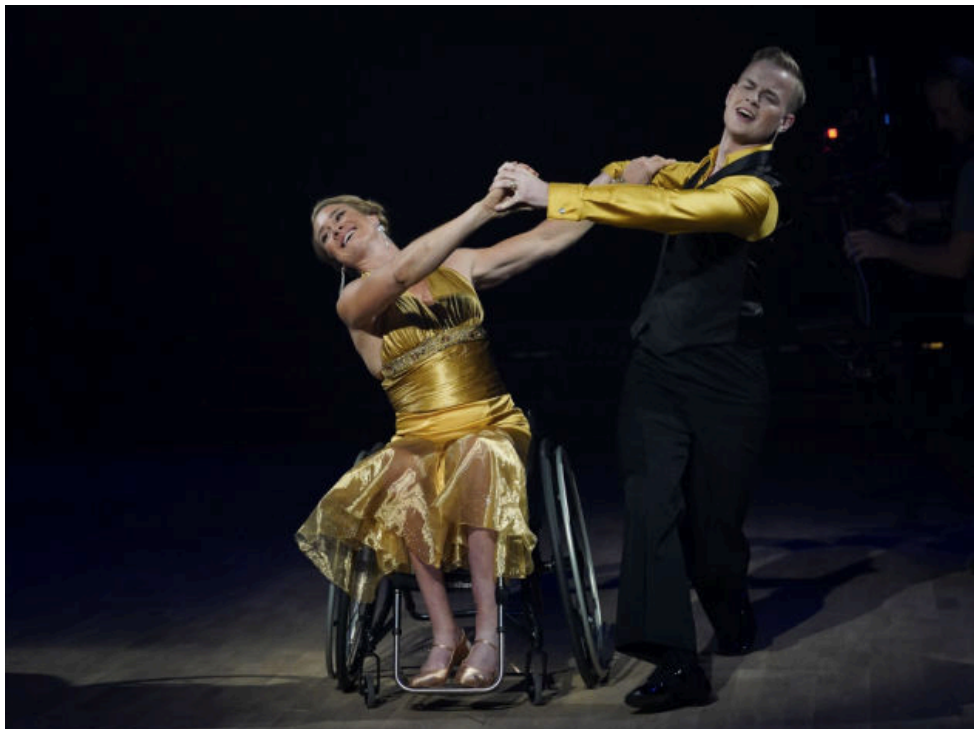
Det finnes flere dansegrupper og danseklasser med deltakere som har funksjonsnedsettelse. Danselaboratoriet er nok det eldste kompaniet. Tone Pernille Østern grunnla det for 15 år siden i Trondheim, og det er fortsatt full aktivitet (Danselaboratoriet, 2020). Danselaboratoriet vektlegger dekonstruksjon av kategorier og har fokus på individer. Kompaniet har profesjonelle dansere og amatører både med og uten funksjonsnedsettelse. CODA, Oslo International Dance Festival hadde flere aktører med fokus på inkluderende dans for personer med funksjonsnedsettelse under festivalen som fant sted i Oslo i oktober 2020 (Nilsen, 2020).

Kompetansesenteret Dissimilis startet opp i 1992, og har som mål og intensjon å skape plass i det kulturelle landskap og likestille personer med funksjonsnedsettelse med andre utøvere og mennesker uten funksjonsnedsettelse. De ønsker å bidra til et rikere og mer tolerant menneskesyn (Dissimilis, 2020a). De ønsker å skape og tilby kulturaktiviteter som gir positive opplevelser, mestring og anerkjennelse for personer med utviklingshemming. En av aktivitetene er danseundervisning, som blant annet finner sted i Bærum kommune (Dissimilis, 2020a). På deres hjemmeside finnes det webinarer og videoer som kan veilede og gi råd om undervisning til dansepedagoger og andre interesserte (Dissimilis, 2020b).

Norske medier som NRK TV og TV2 har de siste årene produsert stadig flere programmer som viser mangfold og funksjonsvariasjon i dans (NRKTV, 2020 & NRK-Super, 2020). NRKs Blime-dansen har resultert i at barneskoler over hele landet deltar.

Hovedfokus er at alle skal bli med i dansen. Det er en fastsatt koreografi som elevene lærer, og målet er inkludering av absolutt alle. BlimE-dansen egner seg i skolefag som innebærer fysisk bevegelse, samt i friminuttene. Det kan være vanskelig å måle hvor inkluderende dansen egentlig er, fordi det fortsatt er vanskelig å måle inkluderende pedagogisk undervisning (Florian & Spratt, 2013).

Det populære TV2-programmet, «Skal vi danse» har høsten 2020 skapt debatt på sosiale medier når det gjelder Birgit Skarsteins deltakelse. Skarstein er en kjent paraidrettsutøver og konkurrerer i roing og langrennspigging (Askheim, 2020). Hennes deltakelse i «Skal vi danse» førte til diskusjoner om hvem som egentlig hører hjemme på dansegulvet. Under talkshowet «Lindmo» på NRK TV tok Skarstein gjør et oppgjør med hetsen hun hadde opplevd i sosiale medier, og forteller at selv om dansen er annerledes betyr det ikke at den er feil (NRK TV, 2020).



Birgit Skarstein med dansepartner Phillip Raabe under premieren av «Skal vi danse» 2020.

Foto: Espen Solli / TV 2 (Ødegård, et al., 2020).

1.7.2 Tidligere forskning

Tone Pernille Østern er professor ved Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim. Doktorgradsavhandlingen hennes, *Meaning-making in the dance-laboratory: exploring dance improvisation with different bodied dancers* (2009) omhandler danseimprovisasjon for voksne, både med og uten funksjonsnedsettelse. Østern fokuserer på rom som et teoretisk redskap og identifiserer et levd, estetisk, fiktivt, kulturelt, politisk og narrativt rom i dans. Hun framhever dansepedagogens mulighet til å forandre rom i dans for «ulikkroppende» dansere (2009). Østern peker på dansepedagogens mulighet til å forandre, og vektlegger danseimprovisasjon som en evigvarende bevegelse/ending. Det er en bredere forståelse av hva dans kan være. I disse rommene kan dører åpnes for ulike dansere med ulike livserfaringer.

Målet er å utvikle en bred forståelse av hva det betyr å være et menneske, og hva det betyr å ha en kropp, både med og uten funksjonsnedsettelse (Østern, 2009). Hun har også ulike konsepter som kan brukes i danseimprovisasjon som hun har samlet gjennom sitt doktorgradsarbeid. I noen av dem kommer man innom flere av rommene, som er en bank med muligheter for en danseimprovisasjonsklasse (Østern, 2009, s. 279). Østern konkluderer blant annet med viktigheten av dansepedagogens rolle for deltakerens opplevelse og læring (2009, s. 282).

2 Teoretiske perspektiv

Analysen av funnene hos informantene gir tydelig informasjon om deres mål og ønske om å inkludere alle deltakerne ved å gi dem mulighet til sosialt fellesskap, mestring, glede og deling av dansens universelle språk. Med andre ord ønsker de å dekke menneskelige behov hos deltakerne. Teorien om menneskers behov er beskrevet i Maslows behovspyramide, og er derfor naturlig å se på i lys av funnene. Inkludering, integrering, segregering og ekskludering kan tilknyttes denne teorien, fordi det er ulike måter å samhandle på i møte med andre mennesker, for eksempel i danseundervisning.

2.1 Maslows behovspyramide

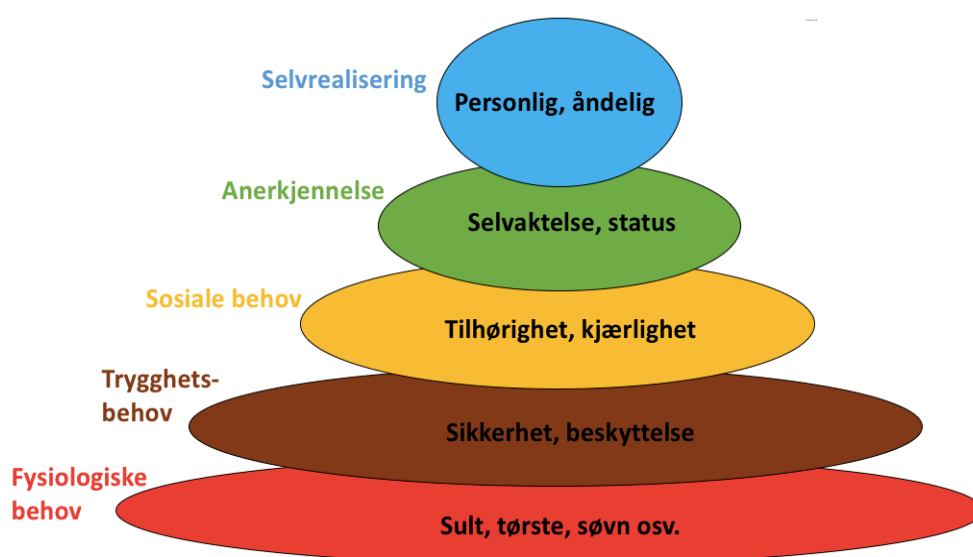
Abraham Maslow var en amerikansk personlighetspsykolog som mange regner som grunnleggeren av den humanistiske retningen innenfor moderne psykologi.

Han er mest kjent for teorien om menneskers behov presentert i en pyramide (Mørch, 2020). Maslows behovspyramide er fra 1943 og har ofte blitt benyttet for å beskrive hva et menneske trenger i livet. Den består av fem trinn, hvor de mest grunnleggende behovene kommer først. Relatert til tilrettelegging i dans, kan teorien benyttes til å beskrive hvordan man møter individuelle behov hos de ulike danserne på alle fem nivåer.

Teorien er ikke mindre aktuell nå, enn da den ble lansert i 1943. For at mennesket skal kunne oppnå god og effektiv utvikling av sin egen dannelse, må motivasjon og behovene for det være lagt til rette (Imsen, 1998, s. 233). Et behov i Maslows behovspyramide vurderes som et reelt behov når sykdom, død og depresjon blir utfallet om behovet ikke blir fylt (Maslow, 1973, s. 23).

Jeg ble introdusert for behovspyramiden i 2016 i Praktisk pedagogisk utdanning for dansere ved Universitetet i Stavanger, og har siden den gang brukt modellen som en teori i flere av mine oppgaver. Den er relevant for dansepedagoger når man tar hele mennesket i betraktning og tilrettelegger dans i henhold til det.

Behovspyramiden er altså delt inn i fem nivåer, i kronologisk rekkefølge fra bunn til topp (Maslow, 2013), se figur 1. Fysiologiske behov er første nivå, og dermed første prioritet for et menneske. Deretter kommer behov for trygghet og sosiale behov som tilhørighet og anerkjennelse. Til slutt kommer femte nivå som er selvrealisering.



Figur 1 – Maslows behovspyramide (Imsen, 1998)

Å få tilfredsstilt alle behov i pyramiden vil for de fleste være en utfordring. For eksempel kan man som medmenneske ikke gi andre anerkjennelse uten en sosial sammenkomst. Er det mangel på trygghet i forholdet mellom en pedagog og elev, er det vanskelig å oppleve tilhørighet og et kjærlig, anerkjennende forhold til hverandre.

2.1.1 Fysiologiske behov

Fysiologiske behov er grunnsteinen for resten av pyramiden, ifølge Maslow. Hvis ikke de fysiologiske behovene er på plass er det heller ikke grunnlag for å jobbe seg oppover i pyramiden. Behovene handler om overlevelse og bør prioriteres framfor de høyere nivåene i pyramiden. Hvis de fysiske behovene ikke blir tilfredsstilt, forsøker instinktivt nesten alle vesener på jorden å gjøre noe med aktivt med situasjonen (Maslow, 2013). I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i at de fleste fysiologiske behov allerede er blitt tilfredsstilt når man deltar i en danseklasse. Overlevelsesinstinktet er sterkere enn motivasjonen for å delta i en gruppesammenkomst (Maslow, 2013).

2.1.2 Trygghetsbehov

Hvis de fysiologiske behovene er tilfredsstilt, søker mennesket neste steg i pyramiden (Maslow, 2013). Trygghet for et menneske er å unngå farlige situasjoner som kan føre til skade. Trygghet kan handle om mer enn overlevelse, som det å leve et godt liv. Det kan være emosjonell trygghet overfor andre mennesker, økonomisk trygghet og generelt et forsøk på å leve et avspent liv uten for mye stress. Hvis en føler seg utrygg i en danseklasse, er det vanskelig å oppnå et godt grunnlag for å dekke resterende behov oppover i pyramiden (Maslow, 2013).

2.1.3 Sosiale behov

Menneskelige sosiale behov kan være intimitet, tilhørighet og emosjonelle relasjoner generelt. Følelsen av å høre til et sted er noe Maslow poengterer (2013). Både liten og stor tilhørighet er viktig for å unngå depresjon og angst. Sosiale behov er tredje nivå⁵ og utgjør den midterste delen av pyramiden. Selv om fysiologiske behov og trygghetsbehov naturlig hører hjemme på nederste nivåer i pyramiden, kan sosiale behov ofte være like viktig for å oppleve livskvalitet og ha fokus på mer enn overlevelse (Maslow, 2013).

2.1.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse har mye med likeverd å gjøre samt behovet for å bli sett. Dansepedagogers oppgave kan være å skape muligheter for å bli sett, enten på scenen eller i dansesalen.

Anerkjennelse kan også sees i sammenheng med selverkjennelse, for eksempel hvordan du omgås andre, hvilken status og betydning du har i forhold til andre, følelsen av din betydning i samfunnet og ikke minst selvrespekt og respekt for andre. Har man liten selvrespekt kan man stå i fare for å fylle hullet ved å søke respekt fra andre for å føle at man blir godtatt som den man er. En dansepedagog kan ha stor innvirkning på elevenes anerkjennelsesbehov.

Anerkjennelse finner vi høyt oppe i pyramiden til Maslow. Kategoriene anerkjennelse og selvrealisering er tett knyttet sammen (Maslow, 2013).

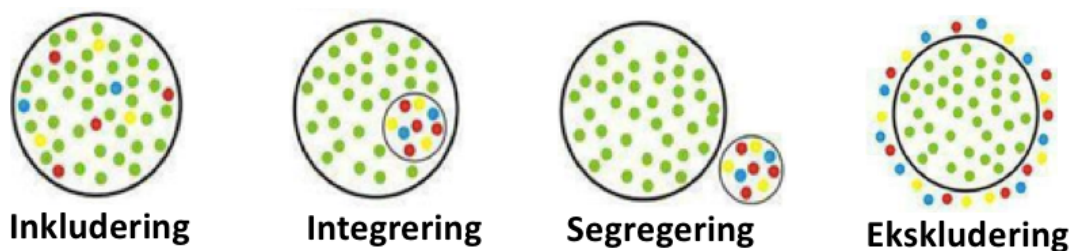
2.1.5 Selvrealisering

Selvrealisering handler mest om det som skjer i det indre og er det mest abstrakte nivået i pyramiden. I motsetning til fysiologiske behov er selvrealiseringsbehovet ganske personlig og vanskelig å konkretisere. Man har behov for å oppleve høydepunkter og har ønsker og mål om utvikling og erfaring, for eksempel i dans. Maslow mener at dette nivået ikke kan nås uten at de andre kategoriene er oppnådd (Maslow, 2013).

2.2 Samhandlingsbegreper

I dette kapittelet presenteres ulike måter å håndtere et samfunn på i form av grupper.

Inkludering, integrering, segregering og ekskludering presenteres hver for seg, men i praksis kan alle fenomenene være representert samtidig i ulike situasjoner. Heretter er disse sammen kalt for samhandlingsbegrep i denne oppgaven. I figur 2 presenteres individer eller grupper med prikker i ulike farger.



Figur 2 – Samhandlingsbegrepene billedlig illustrert (Villegas, 2017 & Moore, 2016).

Vi må aldri slå oss til ro med at samfunnet er fullstendig integrert og inkluderer alle mennesker, og disse begrepene er derfor dynamiske og hele tiden i prosess, på samme måte som begrepene tilpasning og tilrettelegging (Dalen, 2006, s. 28). Disse er relevante i forhold til dagens måte å undervise på, og brukes av de fleste lærere og pedagoger over hele landet. Likevel er det vanskelig å bruke riktig begrep til rett tid. Når er det snakk om tilpasning, og når er det snakk om tilrettelegging? Disse samhandlingsbegrepene sees i lys av danseundervisning for med personer som har CP i denne oppgaven. I danseundervisning for ulike aldersgrupper og nivåer i Norge er det sjelden å se deltakere med ulike funksjonsnedsettelse inkludert og integrert i én og samme danseklasse. Derfor er denne teorien om inkludering, integrering, segregering og ekskludering relevant, fordi bevisstgjøring rundt begrepene kan gi tilgang til viktig kunnskap for dansepedagoger i møte med deltakerne i danseklassen.

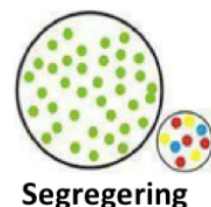
2.2.1 Ekskludering

Å ekskludere betyr å utelukke eller utestenge (Persvold, 2018). I dagens samfunn oppfattes dette som et negativt ord, muligens fordi eksklusjon kan bety å utestenge et medlem fra en organisasjon eller et fellesskap (Gisle, 2020). Inkludering og integrering har kanskje ikke gått som forventet, og adgang til fellesskapet hindres. Vi mennesker er pattedyr og kan sammenliknes med andre flokkdyr som er avhengig av sosial kontakt (Frafjord, 2020). Adgang til fellesskapet skal ikke oppleves som negativt for det enkelte individet eller resten av flokken. Et eksempel på ekskludering er mangel på dansetilbud som er tilrettelagt for alle funksjonsvariasjoner. Ekskludering likner på å segregering, men ekskludering handler mer om å utestenge, mens segregering generaliserer en gruppe individer og putter dem i samme boks.



2.2.2 Segregering

Tradisjonelt ansees segregering som nødvendig til en viss grad for å gi personer med funksjonsnedsettelse den undervisningen de trenger for å kunne integreres og inkluderes i samfunnet. Mennesker uten funksjonsnedsettelse kan også ha behov for å systematisere og segregere mennesker med funksjonsnedsettelse.



Det er en naturlig reaksjon å generalisere mennesker i ulike grupper, og slik samfunnet fungerer i dag er segregering viktig for å tildele ulike goder til ulike grupper etter behovsvurdering. Et eksempel er diskriminering- og tilgjengelighetsloven, som ifølge Inger Marie Lid vektlegger blant annet positiv særbehandling, både i generell og individuell grad (2013). Eksempler på dette kan være rabatterte drosjereiser til og fra undervisningssted, førsterett på bruk av heis og eget HC-toalett. Sånn sett vil en person som er avhengig av rullestol med normal kognitiv utvikling prioriteres framfor en person med normal gange og normal kognitiv utvikling. Selv om segregering er det riktige i mange tilfeller, kan det også oppleves sosialt stigmatiserende og påvirke selvbildet negativt (Dalen, 2006).

Videre kan man si at inndeling av dansere i to grupper, hvorav den ene gruppen har deltakere med funksjonsnedsettelse og den andre ikke kan være segregerende, men det motsatte, å samle alle i en gruppe kan også være segregerende. Det er egentlig opp til hver enkelt deltaker eller gruppe å definere hva som er segregering i hvilken gitt situasjon. Et eksempel på segregering er et eget dansetilbud som kun er tilrettelagt for personer med funksjonsnedsettelse (Inclusion International, 2020).

2.2.3 Integrering

På slutten av 1960-tallet ble integrering satt på dagsorden. Det motsatte av integrering i utdanning og undervisningssammenheng er differensiering, eller i denne sammenheng kan det også være segregering/ekskludering. Ordet integrering betyr at enkelte deler settes sammen som helhet (Dalen, 2006). I forhold til inkludering er integrering et middel som kan føre til inkludering, men å være integrert i samfunn trenger ikke å fortelle noe om en deltakers følelse av ekskludering, segregering eller inkludering (Villegas, 2017). Et eksempel på integrering er et dansetilbud som tilbys alle funksjonsvariasjoner, men tilpasning og tilretteleggingen for alle er ikke nødvendigvis på plass. Integrering kan bli sett på som handlinger man foretar for å forsøke å inkludere.



Integrering

2.2.4 Inkludering

I 1994 arrangerte UNESCO og UNICEF en konferanse som fikk frem inkludering i et nytt lys globalt (UNICEF, 2013). Planen gikk ut på å inkludere alle barn, også barn med spesielle behov når det gjaldt tilgang til utdanning.



Inkludering

Konferansen har hatt stor betydning for utdanning (Dalen, 2006). Først mot slutten av 1900-tallet ble inkludering en del av debatten om tilrettelagt opplæring (Dalen, 2006).

Inkludering og integrering henger sammen, men er viktig å differensiere i denne oppgaven fordi det å være integrert i et samfunn ikke automatisk medfører at man er inkludert.

Inkluderende pedagogisk undervisning er som nevnt vanskelig å måle (Florian & Spratt, 2013, s. 120) fordi det delvis er opp til den enkeltes vurdering om man føler seg inkludert.

Inkludering er nemlig mer enn fysisk plassering av en person med funksjonsnedsettelse i en gruppe. Inkludering og integrering er krevende, selv om det er en idealistisk måte å undervise i henhold til i Norge i dag (Dalen, 2006). Å inkludere handler heller ikke bare om å tilrettelegge for det hva man selv tenker er riktig, men å lytte til den enkeltes behov og legge bort egne antakelser fra sin egen sosialt konstruerte virkelighet (Moore, 2016). Et eksempel på inkludering er et dansetilbud som er tilrettelagt for alle funksjonsvariasjoner hvor deltakerne både er, og føler seg involvert.

3 Metode

På grunn av oppgavens omfang og intensjon om å få bedre innsikt knyttet til personer og deres virkelighet er en kvalitativ forskningsmetode tatt i bruk (Dalen, 2004). Dette er en undersøkende oppgave hvor målet ikke er å finne en fasit, men heller én av flere mulige løsninger på hvordan man kan tilrettelegge danseundervisning for personer som har CP. Et overordnet mål i kvalitative forskningsmetoder er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i informantens sosiale virkelighet (Dalen, 2004). I dette kapittelet vil jeg presentere hva de relevante metode-begrepene betyr, og hvordan de er anvendt i oppgaven.

3.1 Hermeneutisk inspirert forskningsperspektiv

Oppgaven er preget av et hermeneutisk inspirert forskningsperspektiv. En fullstendig hermeneutisk forskningsprosess krever mer erfaring enn jeg har, og er heller ikke relevant for å få frem problemstilling og mulige svar på oppgaven. Likevel har noen hermeneutiske perspektiver blitt tatt i bruk.

Hermeneutikken betyr «læren om tolkning», og kan danne et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2004).

Hovedessensen vil i denne sammenheng derfor være å fortolke de transkriberte intervjuene og ha fokus på meningen med oppgaven på samme tid, uten å ha for stor oppmerksomhet på det som blir oppfattet i øyeblikket.

Hermeneutikk er først og fremst en måte å tilnærme seg meningen i en skriftlig tekst på, og hvordan meningen er konstruert (Thagaard, 2013). Det vil si at de transkriberte intervjuene er den skriftlige teksten i denne oppgaven, og det er disse som er selve datamaterialet for å kunne diskutere, konkludere og si noe om resultatene i funnene. En hermeneutisk tilnærming har hovedvekt på at det ikke finnes en full sannhet, men at den kan tolkes på ulike måter og ulike nivåer (Thagaard, 2013).

3.1.1 Deduktiv og induktiv tilnærming

Tittelen på masteroppgaven ble valgt ved at jeg søkte etter teorier som kunne ha sammenheng med tema for oppgaven. Jeg hadde en klar forestilling om at tilrettelagt danseundervisning for personer som har CP har noe med menneskelige behov å gjøre. Dette tyder på at jeg har valgt en deduktiv undersøkelse for å se om teorien min stemmer overens med eksisterende teori om menneskelige behov (Thagaard, 2013). En deduktiv tilnærming vil si at forskeren knytter begreper fra andre teorier til teksten man analyserer (Thagaard, 2013). Forskeren har altså kommet fram til hypoteser eller antakelser som ønskes bekreftet eller avkreftet. Å ha en full deduktiv tilnærming betyr derfor at forskeren vet nøyaktig hva som skal undersøkes, og hypotesene er det som dominerer datamaterialet (Thagaard, 2013).

Min oppfatning av hva tilrettelagt danseundervisning for personer med CP er ble overført videre til utarbeidelsen av intervjuguiden. Intervjutranskripsjonene er i denne oppgaven mitt datamateriale. For å velge ut relevant materiale, hadde jeg hele tiden Maslows behovspyramide i fokus. Ved å undersøke datamaterialet ble det også satt lys på ulike måter å samhandle på. Dette førte til at det ble en induktiv undersøkelse, fordi ny teori om ulike samhandlingsbegreper også ble relevant, i tillegg til den første teorien om menneskelige behov. En induktiv tilnærming kan ses på som det motsatte at en deduktiv tilnærming, nemlig å utforske med et åpent sinn.

Denne metoden starter hovedsakelig med datamateriale som leder forskeren mot en teori med relevans for funnene i datamaterialet (Thagaard, 2013 & Dahlum, 2020). Denne oppgaven baserer seg derfor på et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Det er en bevegelse fram og tilbake mellom dem, slik som er tilfelle for de fleste kvalitative analyseprosesser (Thagaard, 2013).

3.2 Validitet og reliabilitet

Validitet, også kalt gyldighet, betyr i denne sammenheng i hvilken grad dette studiet kan trekke gyldige slutninger om det jeg har satt som formål å undersøke (Dahlum, 2020).

Reliabilitet har med studiets konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). Et eksempel på reliabilitet er at denne studien er målbar om det foretas samme målinger flere ganger. Jo flere målinger som viser samme resultat under samme forutsetninger, jo større reliabilitet. Hvis det er variasjon i resultatene, er det lite reliabilitet (Svartdal, 2020). Et intervju er en hendelse som vil gi forskjellige resultat hver gang, og målinger vil vise lite reliabilitet. Et intervju er en unik hendelse som ikke kan gjentas (Thagaard, 2013).

Med andre ord vil denne kvalitative undersøkelsen ikke ha stor reliabilitet ved at det gjøres målinger. En eksakt gjentakelse av intervjuene vil være umulig.

Det finnes andre måter å styrke reliabiliteten på. I denne oppgaven informerer jeg leseren om tilnærmingen til, og hvordan forarbeid og etterarbeid er gjort. En slik helhetlig fremstilling av prosessen vil gjøre leseren i stand til selv å vurdere framgangsmåte og resultater som videre kan styrke reliabiliteten (Thagaard, 2013). Eksempel på dette er at intervjuguiden blir formet i forkant med åpne spørsmål hvor intensjonen er at det er opp til informanten å velge hva de ønsker å svare. Under selve intervjuet ble det stilt få ja- eller nei-spørsmål, kun hvis jeg hadde behov for å oppklare eventuelle misforståelser. I en intervjustudie som dette er det informantens fortelling som er hovedfunnet og grunnlaget for tolkning og analyse. En slik tilnærming styrker forskningens validitet (Dalen, 2004). Informasjonsskriv og samtykkeerklæring som er vedlagt er også noe som gir oppgaven validitet, fordi informantene selv kan vurdere prosjektets kvalitet før de velger å delta i studiet (Dalen, 2004).

Generaliserbarhet indikerer i hvilken grad resultatene jeg har kommet fram til kan overføres til andre personer og situasjoner. Når jeg kun har tre informanter er dette en kvalitativ studie, og å måle om deres svar har relevans for andre dansepedagoger kan være vanskelig (Kvale & Brinkmann, 2009). Likevel oppfatter jeg funnene i denne masteroppgaven som relevante for både meg selv og andre dansepedagoger.

Jeg håper og tror at dette kan bidra til å gi innsikt som vil stemme overens med flere dansepedagogers meninger og dermed gi noe tilbake til danseundervisningsfeltet i Norge (Thagaard, 2013).

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Siden oppgaven har en deduktiv, og videre induktiv tilnærming egner det seg godt med semistrukturerte intervjuer som intervjumetode. Semistrukturerte intervjuer brukes når man er på jakt etter intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden er derfor kun en guide. Det er hverken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2009).

Videosamtaler ble valgt for gjennomføring av intervjuene siden det var nødvendig å begrense reise- og møtevirksomhet grunnet Covid-19 situasjonen.

Dette har både hatt positiv og negativ effekt på resultatet. Geografisk plassering har liten betydning, og intervjuprosessen blir effektiv når man kan sitte i sin egen stue uten å måtte bruke tid og krefter på å reise noe sted (Kvale & Brinkmann, 2009). Likevel kan kroppsspråk og talespråk begrenses av dårlig nettdækning og bildekvalitet. Under intervjuene forekom det ingen nevneverdige forstyrrelser på nettet som kunne påvirke utfallet. Øyekontakt i et fysisk møte mellom personer kan ikke sammenlignes med å møtes to-dimensjonalt bak en skjerm. Det kan gi større rom for misforståelser når det gjelder å oppfatte intervjueren riktig og å forstå hva informanten formidler.

3.3.1 Utvalg av informanter

I denne undersøkelsen ble det gjort et strategisk valg av hvem som skulle intervjues. Et strategisk utvalg innebærer å velge deltakere som kan være relevante for undersøkelsen, og at informantene har viktig kunnskap om det som undersøkelsen handler om (Thagaard, 2013).

Det er også viktig å påpeke at navnene på informantene i denne masteroppgaven er fiktive for å beskytte dem og deres elever.

Det var et sterkt ønske i begynnelsen å engasjere informanter som har CP selv. De har livserfaring og kroppslig kunnskap om diagnosen på et helt annet nivå.

Det er fullt mulig å intervjuere deltakere som har CP, også med verge. Jeg tok etter nøye overveielse avgjørelsen om å fokusere på dansepedagogers erfaringer, også for å avgrense studiens omfang. Juridisk sett er gjennomføring av intervju av personer som har verge komplekst. Publisering av funn ville også vært vanskeligere å få til på en forsvarlig og korrekt måte. Mulig risiko for gjenkjenning av informantene er nok et etisk dilemma. Valget falt da på dansepedagoger siden disse kan beskrive erfaringer og hendelser i mindre personidentifiserende grad.

Et annet vesentlig valg jeg gjorde var å intervjuere dansepedagoger som jobber med tilrettelagt danseundervisning i Norge og er bosatt her. Videre valgte jeg å benytte norsk språk i oppgaven siden den hovedsakelig relateres til norske forhold og vil ha lesere som behersker norsk. Jeg har selv mitt virke i Norge, og har som mål å utvikle tilrettelagt dans og gi et bidrag til et mer inkluderende danse-Norge. Det hadde garantert vært lærerikt å se hvordan inkluderende danseundervisning er tatt i bruk utenfor Norges grenser, men det er komplisert nok å kartlegge det som skjer i Norge på dette feltet. Derfor har jeg valgt å holde meg til dansepedagoger som har sitt virke i Norge denne gang.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet med åpne og beskrivende spørsmål for at informanten skal kunne fortelle med egne ord på sin måte (Dalen, 2004). Det er tolv spørsmål, og de er utarbeidet etter at problemstilling og mulige forskningsspørsmål kom på plass. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er hovedgrunnlaget for intervjuguiden, selv om forskningsspørsmålene har blitt endret underveis i prosessen og etter at datamateriale ble analysert.

Intervjuguiden starter med innledende spørsmål for å gi informasjon og retningsangivelse til meg som undersøger. Faktorer som karrierebakgrunn og motivasjon for hvorfor man selv danser gir grunnlag for videre gjennomføring intervjuet.

Det er naturlig å åpne for at informantene kan komme inn på sin egen praksis, og deretter bli stilt konkrete og mer åpne spørsmål om tilrettelegging. Hvordan de starter og slutter undervisningstimen sin er et konkret spørsmål som ble stilt. Et åpent spørsmål som ble stilt, er hva informantene mener kjennetegner en godt tilrettelagt danseklasse. Som nevnt har alle mine informanter erfaring og kunnskap i feltet jeg undersøker, og det var viktig å legge vekt nettopp dette i utformingen av intervjuguiden.

Det er viktig med åpne spørsmål og unngå ledende spørsmål for at informantene skal få mer rom for å dele sin kunnskap og erfaring (Dalen, 2004). De siste spørsmålene i intervjuguiden er utformet for å samle de viktigste funnene gjennom hele intervjuet som en slags oppsummering og avrundning for både intervjuer og informant.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Jeg valgte bevisst på forhånd å ikke teste intervjuet mitt på dansere som har CP, fordi det er store variasjoner innen denne diagnosen. En slik forberedelse ville kanskje gitt meg en bestemt oppfatning av hva CP er og innebærer i danseundervisning. Jeg ville muligens ledet alle intervjuobjektene i samme retning som den første jeg hadde testet intervjuet på. Det er også vesentlig at jeg har erfaring med semistrukturerte intervjuer av dansepedagoger fra før, selv om dette ikke gjelder oppgaver som omhandler tilrettelagt danseundervisning. Innledningsvis forklarte jeg intervjuobjektene hva den foreløpige intensjonen med masteroppgaven er, og at jeg ønsker at det skal finnes flere måter å tilrettelegge danseundervisning for personer som har CP. Som nevnt var alle intervjuene via videosamtale på grunn av Covid-19 pandemien, og det ble gjort lydopptak.

Den første delen av intervjuet var ren orientering og introduksjon som tok sikte på å sette i gang en tankeprosess hos intervjuobjektet og meg selv i tråd med masteroppgavens problemstilling og tema. Alle intervjuobjektene er så langt det er mulig anonymisert for å ivareta personvernet deres. Det er også et viktig poeng at det ikke gis rom for å avdekke sted, personer eller spesifikke dansegrupper.

Intervjuguiden jeg ble ikke sendt ut i forkant av intervjuene. Jeg kjente for lite til deltakerne på forhånd. Argumentasjon for dette valget var målet om å få så ekte og spontane svar som mulig. Om intervjuobjektene hadde kunnet forberede seg på det de ville bli spurt om, tror jeg svarene kunne bli mer tildekket.

Jeg opplevde noen utfordringer i presentasjonen av spørsmålene. I etterpåklokskapens lys vil jeg si at intervjuene kunne gått lettere for seg om de hadde fått spørsmålene presentert skriftlig og reflektert rundt dem i forkant av intervjuet, men det ville jo gått på bekostning av spontan respons.

Intervjuguiden var i utgangspunktet et notat til meg selv med den hensikt at informantene skulle få mulighet til å dele det de selv ønsket om sin undervisningspraksis.

Oppfølgingsspørsmål ble derfor en viktig del av intervjuene. Gjennom dem fikk deltakerne mulighet til å utdype sitt engasjement ytterligere, og god mulighet til å plukke opp informasjon og synspunkter som ikke er tatt opp i intervjuguiden.

I intervjukontrakten ble det også opplyst om at de kunne ta kontakt på epost, SMS eller telefon om de ønsket ytterligere informasjon. Alle informantene gikk gjennom sammendrag av sitt intervju for å sjekke at direkte sitater ble korrekt gjengitt. Det ga dem også mulighet til å rette opp eventuelle misforståelser. Ett av intervjuene foregikk på engelsk, men ble oversatt til norsk etter at det ble transkribert.

Intervjuobjektet, som er engelsktalende kan lese og skrive norsk rimelig godt, men for å kunne uttrykke seg best mulig, og uten misforståelser, fant vi sammen ut at den beste løsningen var å oversette til norsk i etterkant i stedet for å gjennomføre intervjuet på et språk informanten mestrer dårligere enn morsmålet.

3.3.4 Ethiske retningslinjer og overveielser

Ethiske betraktninger er viktige i oppgaven fordi det er menneskers liv og meninger som diskuteres. Jeg, som en utenforstående analytiker som ikke er involvert i pedagogenes virksomhet, kan kanskje oppleves som påtrengende. Riktig og god orientering om informasjons- og samtykkeskjemaet er vesentlig for å gi informantene oversikt over deres rettigheter og krav underveis mens denne undersøkelsen har pågått. Da prosjektet ble godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD) gjennom et meldeskjema i forkant av datainnhenting, ble også vedlagte informasjons- og samtykkeskjema godkjent.

Det etiske perspektivet forsterkes ved å ha størst fokus på dansepedagogmiljøet og ikke den enkelte informant. Det er forsøkt å skape nytteverdi i denne undersøkelsen som både dansepedagoger og deltakere kan få noe ut av. Det har påvirket valg av fokus av funn i datamaterialet.

Alle informantene ble informert gjennom informasjons- og samtykkeskjemaet og muntlig over videosamtale i forkant av intervjuet om hva forskningsprosjektet går ut på og hvordan jeg har tenkt til å behandle personopplysningene deres. Slik oppmuntrer jeg informantene til å ta ansvarlige og selvstendige valg og vurdere egen risiko ved å delta (Dalland, 2007, s. 244). Som nevnt er likevel deltakerens navn anonymisert og byttet ut med fiktive navn for så langt som mulig å minimere risiko for å identifisere personene.

3.3.5 Transkribering

Å transkribere betyr å omdanne lydmateriale til skriftlig tekst (Gundersen, 2018). Edward D. Ives forklarer at man kan foreta transkripsjoner på detaljnivå (1995), og det er det jeg har gjort. Det er også anbefalt å gjøre transkripsjonene selv, først og fremst fordi man selv har vært tilstede og kan avklare ting som foregikk, som kan være vanskelig for en utenfra. Det gir også en fin mulighet til å lytte godt og eventuelt bli oppmerksom på viktige detaljer man ikke fikk med seg i intervjusituasjonen (Ives, 1995).

Jeg har likevel valgt å plukke bort «ubetydelige» detaljer og lyd i intervjuet, som for eksempel småord jeg mener ikke har betydning for hva som formidles til meg som intervjuer (Ives, 1995). Hvis det er lengre pauser og informanten virket usikker ble dette notert, fordi usikkerheten kan ha betydning for resultatet. Eksempler på lyder som er tatt bort er hosting, «eeeh» og liknende.

Oppfølgingsintervju for å få svar på spørsmål man skulle ønske man stilte underveis, var det dessverre ikke tid til, men transkripsjonene ble sendt til deltakerne. Slik fikk de mulighet til å kommentere, legge til eller trekke fra ting og bidra med tilleggsinformasjon eller oppklaring av misforståelser oss imellom. Dette var klargjørende informasjon, selv om det ikke innebar store endringer.

3.3.6 Intervjuanalyse

Å analysere kan bety å dele opp noe i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2009) for å forstå helheten bedre (Postholm & Jacobsen, 2014). Da transkriberingene var ferdigstilte, ble neste steg å analysere dem siden de nå var blitt oppgavens datamateriale. Siden intervjuene ble transkribert på detaljnivå, var det over 34 sider som skulle analyseres og sorteres.

Det var et behov for å oppsummere og lage et fortellende sammendrag av transkripsjonene før analysen virkelig tok fart. 34 sider var for meg et altfor omfattende materiale å ta for seg under ett og sette delene i sammenheng til hverandre (Postholm & Jacobsen, 2014).

Sammendragene var på cirka 7 sider per informant og tok for seg hovedtemaene i intervjuene. De ble sortert etter relevante temaer i ulike farger. De ulike temaene ble første utkast til overskrifter i kapittel 4, analysekapittelet. Fargene som dominerte i analysen ble deretter plukket ut, fordi uttalelser som gjentas og fremstilles av informantene som viktige er der tyngden i analysen bør ligge (Dalen, 2004). Fargene skapte en form for et kodespråk som førte til struktur og effektiv sortering og kan kalles deskriptiv analysemetode (Postholm & Jacobsen, 2014). Hovedfunnene ble lettere synlige.

Til slutt måtte teksten tilføres mening (Postholm & Jacobsen, 2014). Teksten som nå hadde blitt plukket fra hverandre og satt sammen igjen måtte gi funnene mening. Dette kan virke som en subjektiv fortolkning, men som nevnt i kapittel 3.1 har hermeneutiske tilnærminger hovedvekt på at det ikke finnes en full sannhet. All tekst er skrevet og skal leses som en mulig sannhet, men ikke den fulle og hele sannhet.

Begge biologiske kjønn er intervjuet i denne oppgaven. Siden det ikke er funnet stor grad av forskjell i svarene mellom kjønnene, er det ikke tatt med videre som et aktuelt tema. Det er også en kvalitativ studie. Ved intervju av kun én mann og to kvinner vil diskusjon av kjønnsbalanse være vanskelig og gi lav reliabilitet (Svartdal, 2020).

3.4 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Jeg har yrkeserfaring og kunnskap om tilrettelagt danseundervisning for mange ulike funksjonsnedsettelse. Det har sine fordeler og ulemper i undersøkelsesprosessen. Fordelen er at jeg har kjennskap til feltet jeg undersøker, men det kan også by på noen utfordringer. Viktige spørsmål og problemstillinger som ville vært naturlig å ta opp med informantene blir muligens utelatt fordi både intervjuer og intervjuobjekt ser på det som en selvfølge at man vet svaret (Wadel, 2014). Som nevnt er det viktig for leseren, og ikke minst meg selv å ha i bakhodet at alle funn ikke danner den fulle sannhet, men gir flere mulige løsninger på problemstillinger som blir diskutert i denne oppgaven.

Det er fenomenologiske aspekter ved oppgaven, og en 100 prosent fordomsfri kvalitativ analyse er umulig fordi man har med seg egne erfaringer i kvalitative studier (Hovd, 2020).

Norge har et relativt lite dansemiljø. Dansemiljøet for tilrettelagt dans er enda mindre. Enkelt personer og grupper kan lett identifiseres, og dette igjen kan føre til stigmatisering av grupper eller enkelt personer (Dalen, 2004). På den andre siden er frykten for å skade personer eller grupper også et metodisk problem (Dalen, 2004). Disse faktorene har jeg forsøkt å balansere etter beste evne. Detaljerte beskrivelser av elevsituasjoner eller deltakersituasjoner som informantene har kommet fram med, er for eksempel ikke tatt med. Selv om elevenes eller deltakernes navn ikke nevnes, kan jeg ikke være sikker på at noen vil kjenne igjen situasjonen som beskrives. Det er heller forsøkt å få frem essensen i situasjonsbeskrivelsene og hva som er poenget. Flere kritiske blikk på undersøkelsen finnes i delkapittel 5.12.

Ingen observasjoner fant sted, og all undersøkelse er gjort gjennom digitale videosamtaler. Dette er noe som også kan påvirke kommunikasjonen mellom intervjuer og informant. I noen tilfeller kan det ha vært praktisk, fordi de bor eller oppholder seg i andre byer enn jeg gjør. På samme tid kan misforståelser muligens lettere skje når man ikke er fysisk i samme rom. Mer om dette i delkapittel 5.12.1.

4 Analyse og resultat

I analysen presenteres intervjuobjektene svar på følgende forskningsspørsmål i tråd med problemstillingen:

- *Hvordan tilrettelegge danseundervisning for personer som har cerebral parese?*
- *Hvilke tilrettelegginger trenger personer med cerebral parese i danseundervisning, og hvilke tiltak kan dansepedagogen gjøre?*
- *Hvordan kan et tilbud for personer med cerebral parese utvides?*
- *Når, og hvorfor kan tilrettelegging for cerebral parese være utfordrende for dansepedagoger?*
- *Hvilke menneskelige behov for denne gruppen dekkes og hvilket samhandlingsbegrep kan egne seg bedre enn andre sett i lys av funnene?*

Gjennom de 12 spørsmålene i intervjuguiden dekkes et bredt spekter, og intervjuobjektene har bidratt til like og ulike funn som brukes i oppgaven. Diagnosen CP, tilrettelegging i dans de selv bidrar med og tanker og ønsker om inkluderende dans for personer med CP berøres. I intervjuene har jeg undersøkt likheter og ulikheter hos de tre informantene og samlet svarene i ulike kategorier. Funnene er sortert i ulike temaer som alle har med tilrettelegging å gjøre.

4.1 Presentasjon av intervjuobjekter

Det er viktig å presentere informantene i forkant av deling av funn, fordi det kan være med på å forstå hvorfor deltakerne svarer det de svarer.

Derfor starter analysen med en presentasjon av hver enkelt. Alle de tre dansepedagogene har ulik dansebakgrunn og forskjellige utgangspunkt for hvorfor de er dansepedagoger i sine dansegrupper. Alle har danset siden barndommen, og alle er genuint interessert i å fremme dansemuligheter for alle funksjonsvariasjoner.

4.1.1. Guro

Guro er født og oppvokst i Norge. Hun ble utdannet som dansekunstner i London, og kom tilbake til Norge og ble med som deltaker i den inkluderende dansegruppen hun nå jobber i. Det er en spesiell hendelse i en dansefestival med inkludering, likestilling og likeverd i fokus som Guro husker godt som ble et slags vendepunkt for henne og viste hvilken vei karrieren skulle ta. Det var en dans og improvisasjonsdel sammen med ett av de første medlemmene i kompaniet hun nå jobber for og leder. Guro forklarer forskjellen på å improvisere med en utdannet dansekunstner og funksjonsvarierte kropper, noe hun uttrykker som svært spennende:

Direkte og ærlig og fint er det fysiske møtet med kropper som er litt annerledes enn de dansekroppene som man alltid danser med, som alltid gjør de samme tingene. MYE mer spennende med improvisasjon. Ordentlig improvisasjon, for da kan du ikke bare gjøre den innlærte kontaktimprovisasjonen eller teknikken.

Erfaringene hun har hatt før hun ble leder av dansekompaniet med ulike kropper har ikke vært i dansesammenheng, men i hjemmesykepleien. Mesteparten av informasjonen Guro deler er basert på erfaringer med voksne dansere.

4.1.2 Ane

Ane er også født og oppvokst i Norge. Hun begynte å danse som svært ung og startet med musikalteater. I ungdomsskolealder satset Ane mer på dans og ble etter hvert elev ved en danselinje i Norge.

Hun fant en alternativ vei inn i dansen og utdannet seg gjennom en bachelor i idrett. Det ble ingen ordinær bachelor i dans, men gjennom idrettsutdanningen så hun likevel muligheten til å rette oppmerksomheten mot dans og dansepedagogikk på akademisk nivå. Hun valgte denne veien for å sikre en bedre tilrettelegging for sin egen CP. Hun skrev bacheloroppgave om integrert dans for grupper sammensatt av mennesker med og uten funksjonsnedsettelse, og fikk praksis ved et inkluderende dansekompani i Norge for voksne. Mesteparten av informasjonen Ane deler er likevel basert på erfaringer med barn. Ane har undervist ved en danseskole, men den viktigste erfaringen som pedagog har hun gjennom dansegruppene for med barn med ulike funksjonsnedsettelser. Hun fokuserer nå mest på egne prosjekter som frilanser og holder jevnlig workshops. Frilanslivet og produksjonenes tematikk er fortsatt relatert til funksjonsnedsettelse, stereotypier, normer eller annerledeshet.

Det er fysisk krevende for Ane å følge mange danseklasser, både som danser og dansepedagog. Som nevnt var hennes idrettsutdanning et bedre valg for henne. Likevel har hun innimellom kjent på at dansepedagogutdanning ved Kunsthøyskolen eller ett av kunstfaginstittuttene ved høyere utdanningsinstitusjoner hadde gitt henne større anerkjennelse på feltet. Idrettsutdanning kobles ikke naturlig til dans som kunstform.

4.1.3 Steven

Steven, opprinnelig fra Frankrike, er nå bosatt i Norge. Han har foreldre med dansebakgrunn, og danset ballett i barndommen etter morens ønske. Det startet med at han hadde fysiske, kroppslige utfordringer. Han vokste veldig raskt, og kroppen håndterte på sett og vis ikke å holde følge med utviklingen. Det hadde særlig innvirkning på beina.

Jeg trengte å finne min måte å begynne å gå på igjen, for lenge var jeg faktisk ikke i stand til å gå ordentlig. Fysioterapi hadde liten effekt for mitt vedkommende. Det endte opp med at moren min tok meg til en ballettklasse, og fikk meg til å utføre grunnleggende tendús og pliés for å forsterke muskelstrukturen i beina og øve opp gangstøtte.

Steven begynte å studere og jobbe innen kunst i Nederland i 2004. Først på en teaterlinje og deretter videre til utdanning innen samtidskunst. I den nederlandske byen han studerte og jobbet i, tilbød de ikke det han trengte for å kunne satse på scenekunst. Utgangspunktet var musikkteater, og videre satsing ble en masterutdanning i scenekunst.

Senere fylte han på med andre emner for å styrke sin kompetanse på området. Etter endt utdanning fikk han tilbud om å delta i et danseprosjekt i et kompani for inkluderende dans med full skala av funksjonsvariasjoner.

Han følte at hullet i karrieren nå ble fylt:

Det ofte var mange nye måter å se på ting på jeg egentlig aldri hadde tenkt over. Ja, ... nye måter å kunne bevege seg på, fordi hver enkelt av disse individene hadde en unik bevegelsesform, spesifikk for hvert enkelt individ. Ting som «funksjonsfriske» utøvere hverken ville tenke på eller vurdere å prøve seg på.

Han gikk fra å ha en enkel forståelse av hva inkluderende dans er til å utvide erfaring og kunnskap om det over tid. Han utviklet en stadig sterkere tilknytning til inkluderende dans, og ønsket inderlig å utvide sin kunnskap og erfaring innen denne danseformen. Etter å ha ledet noen prosjekter ble han tilbudt jobben som koreograf i et ungdomskompani for inkluderende dans som hadde som mål å gi de unge deltakerne en praktisk kunstutdanning. Så langt Steven vet finnes det ingen lignende kompetanseheving innen dans noe annet sted.

Steven bestemte seg etterhvert for å bosette seg i Norge. Engasjementet i kompaniet var over, men ikke iveren etter å etablere undervisning i inkluderende dans flere steder. Norge stod nå for tur. Siden januar 2019 har han investert mye av tiden sin til å utvikle et inkluderende dansemiljø her til lands. Stevens leder opprettet en gruppe hvor deltakere hovedsakelig har lærevansker og autistismespekterforstyrrelser.

Han er opptatt av å utvikle arbeidet innen det profesjonelle feltet, og kombinere artister med og uten funksjonsnedsettelse. Han vil aktivt arbeide for et inkluderende og tilgjengelig dansemiljø. Mesteparten av informasjonen Steven deler er basert på erfaringer med voksne på et profesjonelt nivå og barn og ungdom i inkluderende dansekompanier utenlands, men nå også dansegrupper som møtes på ukentlig basis i Norge.

Når det gjelder CP har Steven kun jobbet med profesjonelle dansere, men hadde enkelte elever med denne diagnosen i ungdomskompaniet han ledet.

4.2 Universell utforming

Fysisk universell utforming er noe Ane og Steven legger vekt på. Ane ønsker å undervise på et mykt gulv og ikke i et for kaldt studio. Det bør være god og behagelig temperatur.

Hun ønsker også at matter er tilgjengelig. Det å komme ned på gulvet og opp igjen kan være hardt. Det er fare for både dunk og fall.

CP har et bredt spekter, mener Steven:

Sånn sett kan vi ha stående dansere som har CP, men vi kan også ha dansere med manuelle og elektriske rullestoler. Så tilgangen til studioet er grunnleggende. Vi trenger plass for å få bevegelse til å skje slik at deltakerne virkelig kan glede seg over den faktiske bevegelsen enten de står eller deltar i rullestol.

4.3 Avspenning og tidsaspekt

Tretthet og avspenning krever både konkrete og ikke-konkrete tilretteleggingstiltak i dans for personer som har CP. Ane er nok den pedagogen som kan sette seg mest inn i temaet om tretthet hos dem. Hun har selv CP, selv om den ikke er veldig framtreddende.

Det er ekstremt forbruk av energi, påpeker Steven. Personer som har CP bruker langt mer enn dobbelt så mye energi som «funksjonsfriske» (Jahnsen, 2020d), og restituering i løpet av en undervisningssøkt krever tid. Lærere og koreografer må være veldig oppmerksomme på den fysiske belastningen for ulike type kropper. Dansere som har CP jobber ofte under kontinuerlig spenning av muskler. Og på toppen av det, hvis du spør om koreografert spenning, kan det rett og slett bli for mye, sier Steven.

Guro kan komme med litt mange beskjeder på en gang til elevene, forklarer hun. Man er kreativ og i flyt i dansen. Da må man huske å gi nok tid, ikke minst la danserne få lov til å utøve i sitt eget tempo, sakte eller fort.

4.3.1 Nok tid til avspenning

Ane repeterer viktigheten av nok pauser. Videre påpeker hun at dansere generelt kan være spente og stressede når de møter opp til en time eller skal ha en forestilling, også dansere med CP. Hun kommer inn på problematikken med spastisitet og at den blir verre hvis man er anspent. Alle skal ha en pause midt i timen, uansett, påpeker hun. Elevene kan også ta pauser når de selv trenger det.

Å jobbe med avspenning er sannsynligvis en av Stevens største utfordringer. Mange som har CP kan ha en kantet bevegelsesform. Det er en veldig vanskelig oppgave å holde flyten hele tiden. For personer som har CP, kan det være at kroppen ikke alltid jobber slik man ber kroppen om å jobbe, mener Steven.

4.4 Erfaring og kjennskap

Alle pedagogene mener at det å være forberedt krever tid, men man også skal være klar for store endringer. Det er også en fordel å ha en del erfaring fra ulike scenarier hvis noe skulle oppstå. Erfaring er bra, men det er viktig å vite at det likevel ikke alltid er tilstrekkelig. Noen ganger kan man ikke forutse situasjoner som oppstår. Alle pedagogene er opptatt av at man ikke skal henge seg opp i diagnoser. De forteller at det er viktig med riktig tilrettelegging i dans, men at det ikke skal skape et skille mellom utøverne det tilrettelegges for og de andre (Dalen, 2006). Ane mener det kan være lurt å sette seg inn i hva CP som diagnose innebærer, til tross for at det er et stort spekter av variasjoner. Man kan gjerne sette seg inn i tingene som går igjen, søke kunnskap om spastisitet og energibruk og ta rede på hva elevene faktisk bærer med seg inn i undervisningen.

Ane har som nevnt CP selv, og har tidligere opplevd egne spasmer som ubehagelig i samspill med andre. Nå, derimot, tenker hun det kan være en del av improvisasjonen og synes det er spennende. Selv har Ane ofte erfart at CP ikke blir tilstrekkelig tatt hensyn til i danseklassesammenheng. Det er en og annen pedagog som har virkelig sett henne, men likevel ikke tilrettelagt undervisningen. Dette kan skyldes at de ikke har hatt kunnskap, kompetanse eller sett det som sitt ansvarsområde som pedagog, mener hun.

Hun påpeker at man selv bør si ifra om egne behov til sin pedagog, eller i hvert fall informere om at man har en diagnose og hva det kan innebære av utfordringer. Det er ikke selvfølgelig at dansepedagogene oppfordrer at deltakere som har CP skal informere om hvilken type tilrettelegging de trenger. De uttrykker ikke tydelig nok hva de forventer av sine deltakere som har CP, men først og fremst forventningen til seg selv som pedagog i møtet med dem.

Guro forteller at hun er opptatt av hva hun har lært gjennom det å være rundt rullestolbrukere og danse i lag. En som regel ikke skyve rullestolen rundt, men danse med selve mennesket og ikke med stolen. Hun forteller også at man ikke skal legge for mye vekt på funksjonsnedsettelsen. Danserne er faktisk ikke laget av glass. Det er heller ikke en selvfølgelighet at funksjonsnedsettelse medfører at man har vondt i kroppen. En skal ikke være redd for å dytte eller herje sammen i kontaktimprovisasjon. Det er en klassisk greie å være forsiktige med folk som har CP, men det kan hende at personer som har CP ikke har smerter i det hele tatt. Hun er opptatt av at danserne skal aktivisere kroppen, for eksempel å rulle på gulvet. Dette er en mulighet ikke alle funksjonshemmede dansere har ellers i livet, sier hun.

4.5 Endring i utdanning

Jeg ba informantene forestille seg at de var på besøk på Kunsthøyskolen i Oslo (KHiO) i PPU-klassen (praktisk pedagogisk utdanning for dansere) for å gi en forelesning om tilrettelagt dans. Hva ville de lagt vekt på? Hva var viktig for de kommende dansepedagogene å vite? Guro og Ane ønsket i første omgang at det bare ble snakket mer om tilrettelagt dans i undervisningen ved KHiO.

Guro skulle ønske det var mer danseundervisning allerede i grunnskolen slik at elever får erfaring med å jobbe sammen uavhengig av funksjonsevne. Dette er særlig aktuelt ved skolene med egne klasser eller grupper av elever med funksjonsnedsettelse:

At elevene får møte hverandre på tvers, og det er det man ser i dansekompaniet jeg jobber for, - at dansen er en så utrolig fin arena hvor man, ja, hvor de ulike kroppene ikke har så mye og si, hvertfall i den kreative, skapende dansen. Veldig fin arena for at folk skal få utfolde seg sammen og få være seg selv.

Anes mor ba om tilrettelegging når Ane var elev i videregående skole, men ble møtt med avvisning. Ane syntes det var sårt å måtte be om tilrettelegging og moren tok derfor grep. Hun kontaktet skolen og spurte om det på noen som helst måte kunne gis alternativ vurdering og ekstra oppfølging i danseundervisningen. De fikk beskjed om at det ikke gikk. Det hadde skolen gjort for en annen elev tidligere, og da ble det påført vitnemålet at eleven hadde fått spesiell tilrettelegging. Det ble ikke anbefalt hvis Ane ønsket å søke videre studier i dans. Anes første forespørsel om tilrettelegging ble altså møtt negativt. Det var ikke særlig aktuelt å spørre om igjen. Hun understreker at dette er 10 år siden, og tror og håper situasjonen nå er annerledes for elever som har behov for tilrettelegging i dans på videregående skole.

Guro nevner igjen at diagnosen ikke bør være i fokus og et hinder, men av og til kan det være vanskelig for deltakerne å oppfatte alt og reagere som forventet tidsnok. Det gis mange beskjeder og instruksjoner. Dette ser man særlig hos elever som har CP. Noen trenger lang tid på å tolke instruksjoner og omstille seg deretter. Andre kan snu seg raskt. Det kan være utfordrende å alltid måtte gi nok tid. Det skjer jo at de som omstiller seg raskt stopper opp litt og beveger seg i et saktere tempo enn planlagt.

Steven mener bedre tilgang til høyere utdanning for mennesker med funksjonsnedsettelse bør prioriteres:

Hver eneste person skal ha tilgang til kultur og kunst, og danse i hver eneste form. Jeg tror det er mange av instituttene som glemmer det. De funksjonshemmede i samfunnet er de som blir glemt. Vi må gjøre det mer inkluderende.

4.6 Ord og musikk som virkemidler

4.6.1 Språkbruk

Alle dansepedagogene understreker hvor mye språket og valg av ord og uttrykk man benytter overfor danserne sine har å si. Tradisjonelt sett er det et hierarki i en danseklasse hvor pedagogene prater mye, mens elevene tier stille det meste av tiden.

Alle gjentar flere ganger viktigheten av bevissthet rundt språkbruk, forståelse av hvem man snakker til og hvordan elevene oppfatter og tolker det pedagogen sier. Ane kommer med et eksempel:

Altså er det noen i rullestol, for eksempel er det veldig dumt å si «nå reiser vi oss, nå står vi». Man kan bruke språket for å tilrettelegge bedre.

4.6.2 Musikkbruk

Steven tenker også at musikk har stor innvirkning på miljøet. Valg av musikk bør gjøres nøye. Hvis du for eksempel spiller hardcore rockemusikk, gir du kroppen mer spenning. Pedagogen bør finne en måte å redusere spenningene på for å kunne skape en trygg og inkluderende atmosfære.

Å lytte til musikk uten tekst kan være fint fordi tekst kan utløse forskjellige følelser og tanker, men noen ganger blir musikk bare laget for å lyttes til. Man trenger ikke tenke på selve ordene. Musikkvalg er grunnleggende for å skape det miljøet man ønsker, mener Steven:

Jeg vil tilpasse dette for alle i den forstand det er mulig, og ikke bare for deltakere som har CP. Jeg tror at det skaper det mykere stemning. Å være i stand til å delta, og ta pause fra alt som skjer utendørs. Å komme inn i et avslappet miljø. Kanskje det vil bidra til å frigjøre noe av spenningen som har bygget seg opp den dagen?

4.7 Støttekontakt og assistent

Det beste med ungdomskompaniet Steven jobbet for, var at han opplevde mye støtte fra lærerne. De delte opp seksjonsvis for å fastslå hvem som skulle delta hvor, og hvordan økten ville fungere individuelt for de forskjellige deltakerne med både små og større utfordringer. Som pedagog vil han i undervisningen benytte en generell form for bevegelse. Ut fra dette vil hjelpelærerne finne former for bevegelse som passer godt for sine elever. Dette innebærer at det er god kommunikasjon mellom elever og hjelpere før, under og etter økten.

Etter at Steven kom til Norge slo det ham at det burde være et mer aktivt samarbeid med støttekontaktene og assistentene til elevene for å skape en felles forståelse og utveksling av nyttig informasjon. Opplæring for støttekontaktene eller assistentene burde tilbys slik at elevene kunne få maksimal støtte og sammen utvikle seg til en god danseduo.

Foreldre til barn med funksjonsnedsettelse kan ha vansker med å gi slipp, og da er det lov å bli med på dansetimen, mener Ane. Ingen skal behøve å bare sitte passivt og se på. Det er sjelden Ane kun er passiv tilskuer og instruktør. Hun deltar som oftest i dansen.

4.8 Åpenhet og løsningsorientering innen kreativ dans

Guro opplever den kreative og skapende delen av dansen som spesielt inkluderende. Men selvfølgelig ikke bare det. Improvisasjonsbasert dans kan stimulere til en følelse av egenverdi, mener hun. Hun tenker at man bør få prøvd seg på forskjellige oppgaver, både hvordan man formidler dansen og hvordan man kan oppleve å danse hvis man benytter ulike sanser. Det er så utrolig mange koder og forhold i dans vi tar for gitt. Man ekskluderer faktisk ved å ta ting for gitt og alltid si at «det bare er sånn».

Guro forteller om viktigheten av å kunne oppleve dansen som lek og kommunikasjonsform for deltakerne seg imellom og pedagogen. Opplevelsen av lek er jo en helt annen ting. Hun understreker godene og det viktige sosiale aspektet ved kontaktimprovisasjon for en gruppe. Hun reflekterer over at dans er et uttrykk for det sosiale, men at undervisningen ikke alltid er sosial. Som eksempel nevner hun elever som mottakere som står foran et speil og automatisk hermer etter læreren.

I idrett er det ikke helt likt, sier Guro. Hun forteller at utøvere ofte befinner seg i en kategori med relativt like utgangspunkt fordi man skal ha like forutsetninger for å kunne konkurrere med hverandre. I dansen har man ikke nødvendigvis fokuset på å vinne, og dermed er det lettere å inkludere ulike funksjonsvariasjoner i en kreativ dansegruppe.

Alle tre prøver av og til teknikkbasert undervisning, men mye uventet kan oppstå i rommet da. De forbereder og planlegger, men velger det bort hvis andre løsninger fungerer bedre. Guro forteller at hennes deltakere virker ganske trygge.

Da er det lettere å få dem med på utforskningen, uforutsigbarheten og leken som oppstår underveis. Hennes deltakere er også flinke til å tilpasse de abstrakte og frie bevegelsesoppgavene til egne kropper, fordi de har erfaring med kreativ dans og improvisasjon.

Steven har funnet noen metoder han benytter for å holde tråden i koreografiene sine:

Når jeg jobber med elevene lager jeg en slags krok, musikk-cue eller liknende, slik at de vet at på dette tidspunktet skal de være her, og på dette tidspunktet skal de være der, og at bestemte typer bevegelsesformer vil foregå på bestemte steder i musikken eller i rommet. Det var mye jobb med å eksperimentere og prøve å finne alternativer.

Steven har også jobbet med personer som har CP han anser som profesjonelle dansekunstnere, selv om de, slik som Ane, ikke har tradisjonell utdanning innen dans. Han sier at det ikke er vanskelig å anerkjenne aktive dansere som har CP som profesjonelle utøvere.

Alle pedagogene påpeker viktigheten av den riktige balansen mellom frihet og struktur. Selv i improvisasjonsbasert dans, er deltakerne avhengig av at oppbygging av klassene planlegges nøye. Likevel må friheten til å kunne endre på noe underveis være tilstede. Guro kommer inn på lek og frihet i ulike oppgaver hvor det gis rom for personlig tolking av utøvelse. Slik Guro forstår det, er ingenting rett eller galt. Friheten er enorm. Hun jobber med å være spesifikk, men ikke nødvendigvis i faste rammer.

Steven sier han har hatt elever som har fått større forståelse av hvordan man kan bevege seg gjennom rommet og finne ulike former for det. Han mener at det har nytte utover det å kunne uttrykke seg gjennom dansekunst. Det er aktuelt i mange andre situasjoner i livet.

4.9 Dialog og kommunikasjon

Danserne har deltatt aktivt i utformingen av hvordan de tre pedagogene har tilrettelagt sin undervisning. Med andre ord er dansere i dialog med lærere viktige ressurser for at undervisningen skal kunne tilpasses på best mulig måte.

Alle tre mener bestemt at kommunikasjon er nøkkelen til god tilrettelegging i en danseklasse. Dette er særlig viktig når pedagogene selv ikke har CP. Guro og Ane vektlegger nysgjerrighet hos pedagogene. Man må spørre elevene om hva som fungerer eller ikke, og ikke bare anta noe.

Ane sier også at det er en stor fordel at deltakerne selv informerer pedagogen om sitt behov for tilrettelegging og eventuelle forhold ved diagnoser. Når hun selv deltar på profesjonell dansetrening pleier hun å spørre pedagogen om det skal utøves stilspesifikke dansesjangre som klassisk ballett eller jazz:

For det kan hende det er enkelte ting jeg ikke kommer til å være med på, eller som kommer til å se litt rart ut, - og sånn er det å ha meg i klassen din.

I tillegg til å åpne opp for en god dialog og kommunikasjon bør man legge fram en plan for undervisning og gjennomføring, men være bevisst på at planen så å si aldri vil bli gjennomført til punkt og prikke, sier Guro. Det er store variasjoner mellom deltakerne selv om de har samme diagnose. Den språklige kommunikasjonen er vesentlig, både det verbale og det fysiske språket. Hun ønsker å jobbe i flere lag og forklarer oppgavene på nytt om de blir for abstrakte for deltakerne. Da må hun forenkle budskapet og forklare på annen måte.

Steven kommer inn på åpenheten hos både deltakerne, støttekontaktene, assistentene eller foresatte. Enkelte foresatte har fortalt ham at deltakerne gjennom dansen finner nye måter å kommunisere og bli inkludert på, og også opptrer som mer inkluderende overfor andre. De har inntatt et nye områder i danseundervisningen. Steven tror at pedagogene antakelig ikke ser dette med mindre de blir gjort oppmerksomme på det.

Ane konkluderer med følgende forslag til alle dansepedagoger som underviser personer som har CP:

Spør deltakerne! Er det noe du ikke kan gjøre, eller er det noe du ikke vil gjøre? Hva kan du gjøre som kjennes godt? Hva kjennes bra i kroppen din? Still alle disse spørsmålene.

4.10 Å være dansepedagog med CP

Det som skiller seg ut i analysen er ikke hva pedagogene mener om ulike temaer, men først og fremst det faktum at en av dem har CP og de andre ikke. Det gir et helt annet utgangspunkt for elever som har CP om pedagogen har CP selv. Ane har en annen form for motivasjon, utgangspunkt og bakgrunn enn de to andre når det gjelder dans og diagnosen CP. Dette gir henne en spesiell forståelse de andre naturligvis ikke kan oppnå på samme måte.

Hun tar utgangspunkt i at alle elever, med eller uten funksjonsnedsettelse, har en bagasje man bærer med seg og som det bør tilrettelegges for. Som nevnt har Ane tidligere opplevd ubehag ved at andre kan se hennes spasmer, men det faktum at disse synliggjøres medfører sannsynligvis at elevene kjenner på fellesskap og inkludering. Hun forteller om viktigheten av hvordan ting skal føles, og ikke bare se ut. Det må være en balanse mellom det indre og det ytre. Dette er et helt annet tankesett enn det hun opplevde i de restriktive klassene hun deltok i som ung danser.

4.10.1 Forventinger

Ane mener hun har størst utfordringer i forventingene hun har til seg selv. Det er en kunst å ikke sammenlikne seg med dansere uten fysisk funksjonsnedsettelse, og på mange måter et urealistisk ideal. Dette skinner også gjennom hos enkelte elever hun har hatt når de uttrykker at de ønsker å se ut som «de på musikkvideoene». De får en urealistisk forventning til hva de faktisk kan oppnå. Ane ønsker å skape håp og motivasjon hos sine elever, men ikke at de skal sammenlikne seg med hva hun selv har fått til, siden hun også har CP. Hun har en lett grad. Det er en del fysiske bevegelser hun gjør som mange av elevene hennes ikke har fått til på grunn av en sterkere grad av CP.

Ane kjenner på at hun for det meste er veldig takknemlig for at hun har egen erfaring med CP når hun underviser, men ønsker jo ikke at elevene skal identifisere seg med henne i for stor grad. Først og fremst vil hun være en inspirasjonskilde.

Ane setter spesiell stor pris på samværet med elevene med funksjonsnedsettelse:

... jeg kan leve meg sånn inn i måten de har blitt møtt på utenfor dansestudioet. Og det kommer jo også fra min egen erfaring. Jeg kan kjenne på den følelsen av å ikke passe inn, å ikke få til og ikke klare det de andre gjør. Jeg har så mange sterke minner selv.

4.10.2 Smerter

Ane ville gjerne hatt større fysisk kapasitet. Dette er noe de to andre pedagogene ikke har nevnt. Hun skulle ønske hun hadde mindre smerter, belastningsskader og ikke behov for så mye hvile for å kunne hente seg inn igjen. Hun ønsker ikke å endre på sin egen livshistorie med CP, men å kunne yte mer uten smerter er en drøm.

5 Drøfting

Funnene i analysekapittelet viser at menneskelige behov som inkludering, integrering, segregering og ekskludering er gjennomgående, og det har stort fokus hos informantene. I lys av funnene vil diskusjonskapittelet dreie seg om å sortere disse relatert til teoriene.

Inkludering og de andre samhandlingsbegrepene som ble berørt i intervjuene, kan relateres til samfunnet forøvrig, fordi funnene om viktigheten av inkludering gjenspeiles i samfunnets oppbygning. Mer om dette i delkapittel 5.11. Avslutningsvis drøftes min deduktive agenda for å finne god tilrettelegging for personer som har CP og hvordan det endte opp som en mer induktiv tilnærming.

I diskusjonen forsøkes det å besvare forskningsspørsmålene ytterligere:

- *Hvilke tilrettelegginger trenger personer som har CP i danseundervisning, og hvilke tiltak kan dansepedagogen gjøre?*
- *Hvordan kan et tilbud for personer som har CP utvides?*
- *Når, og hvorfor kan tilrettelegging for CP være utfordrende for dansepedagoger?*
- *Hvilke menneskelige behov for denne gruppen dekkes, og hvilket samhandlingsbegrep kan egne seg bedre enn andre sett i lys av funnene?*

Nesten hvert hovedfunn viser minst ett av de menneskelige behovene vi har.

Samhandlingsbegrepene varierer og fungerer som verktøy som kan tilknyttes ulike situasjoner som beskrives i funnene. Hvert funn viser ett eller flere menneskelige behov som blir fylt, og hvilke samhandlingsbegrep som er de rette for å møte behovene i det dansepedagogiske temaet som diskuteres. Hensikten til dansepedagogen og deltakerne er å definere behov og deretter klargjøre hvilket begrep som er egner seg for å oppnå målet. Med andre ord er det et mål å nå ett eller flere av nivåene i behovspyramiden og finne de samhandlingsbegrepene som egner seg best.

Integrering og inkludering kan være vanskelige å skille mellom jevnt over i funnene, men at begge deler opptrer samtidig og glir over i hverandre, er interessant. Til tross for denne glidningen mellom konkrete og mer abstrakte måter å tilrettelegge på, er det konkrete tiltak på tre områder som utpeker seg; universell utforming, avspenning og tidsaspekt samt støttekontakt og assistent. Resterende funn kan i denne sammenhengen sees på som ikke-konkrete tiltak. De handler mer om det indre som skjer i personen selv og mellom mennesker. Konkrete og ikke-konkrete tiltak er like komplekse når det gjelder samhandlingsbegrepene. Høyere opp i behovspyramiden blir altså bildet mer komplekst, og resultatet av ulike tiltak mer usikkert.

5.1 Universell utforming

I Norge skal tilrettelegging og universell utforming være regulert gjennom forskrifter og lovverk for å sikre like muligheter for deltakelse i samfunnet (Lid, 2013). Universell utforming skal bidra til både trygghet og sosial tilfredshet, og fyller derfor trygghetsbehovet og det sosiale behovet i behovspyramiden. Likevel er det ofte krevende å ha en synlig funksjonsnedsettelse, bli observert av andre og være den som behandles annerledes.

Heis, HC-toalett, terskelfrie innganger og rullestolramper er eksempler på fysiske innretninger som må være på plass i bygg for å sikre god tilgjengelighet. Er dette naturlig integrert, snakker vi om god universell utforming. Å måtte benytte alternative måter å komme seg fram på for å nå samme mål som «funksjonsfriske» er både stigmatiserende og ekskluderende (Lid, 2013).

Den ekstra tiden det tar å forflytte seg kan oppleves belastende, og kan også være et irritasjonsmoment for andre deltakere. Dette gjelder særlig personer som har begrenset erfaring og kjennskap til CP.

Det er ikke nødvendigvis slik at universell utforming fører til integrering eller inkludering. Det kan også segregere og ekskludere hvis selve utformingen ikke er en fordel for alle, både personer med og uten CP. Universell utforming innebærer som oftest konkrete tiltak, men det kan, som nevnt være vanskelig å måle deltakernes følelse av å være inkludert.

Tanken bak universell utforming er integrering og likeverdig deltakelse for alle uavhengig av funksjonsnivå (Lid, 2013).

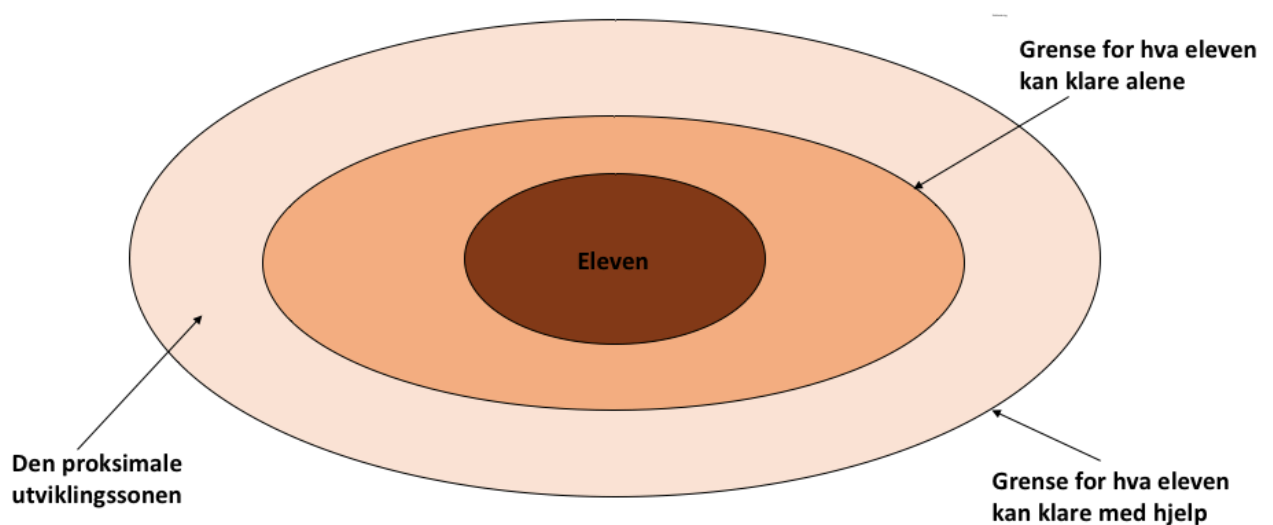
5.2 Avspenning og tidsaspekt

Guro understreker behovet for å slappe av og ta ting i et sakte tempo. Ane nevner også at man må ta pauser ved behov. Dette kan sees på som konkrete tiltak for deltakere med CP. Ane legger likevel inn en felles pause midt i timen for alle som deltar. En felles pause gir rom og anledning til sosial kontakt og fellesskap. Dette dekker sannsynligvis ett av flere sosiale behov og påvirker følelsen av å være inkludert. Hvile er et fysiologisk behov, og at det tas hensyn til nok hvile gir en følelse av trygghet og ivaretaking av helsen. Skadeforebygging er viktig for alle kropper, og de som har CP trenger som regel hyppigere pauser enn andre, fordi de blir fortere slitne og får utfordringer med balansen. Nesten alle med CP har spastiske muskler. Det innebærer at det er spenning i musklene i større grad enn hos andre (Jahnsen, 2020a). Rent generelt krever spasmer og spenninger langt mer energi til fysisk bevegelse.

Individuelle pauser for deltakerne underveis mens andre utøverne fortsetter, kan segregere, men mangel på hvilepauser kan i verste fall føre til utmattelse. Sett med dansepedagogens øyne vil segregering eller total ekskludering til deltakerens eget beste være nødvendig tiltak. Det vil være viktigst å segregere for å tilfredsstille trygghetsbehovet hos deltakeren.

Individuelle pauser for de som trenger det er bedre for klassemiljøet sett under ett, men ikke minst for deltakeren som virkelig har behov for pausen. Det er naturlig å være sliten etter danseundervisning, men utmattelse vil bare skremme deltakeren bort fra dans og virke demotiverende om det fysiologiske behovet og tilstrekkelig hvile ikke fylles.

Det kan være viktig å segregere deltakere som har CP i danseklasser med ulike funksjonsnivåer for å gi dem nødvendig trygghet. Likevel fører denne segregeringen eller ekskluderingen til at enkelte elever faller ut, enten den ene eller den andre veien. Læringen skal tilpasses elevens forutsetninger, og dette er pedagogens ansvar (Imsen, 1998). Den proksimale utviklingssonen (se figur 3), er det optimale stedet for en elev å være for å utvikle seg, ifølge psykologen Lev Vygotsky (Imsen, 1998, s. 159). Som alle andre har dansepedagoger også begrensninger, og tilretteleggingen for alle individer samtidig kan være vanskelig.



Figur 3. Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 1998).

Det er utfordringer i å tilrettelegge for hele gruppen hvis forskjellene er for store og målet for dansetimen for bredt. Det er sannsynlig at noen elever vil være innenfor den proksimale utviklingssonen, mens andre er for langt utenfor til å kunne få utbytte av undervisningen (Imsen, 1998, s. 159). I klasser med store forskjeller i funksjonsnivå, slik vi finner i de fleste inkluderende dansemiljøene i dag, er dette problematisk. CP som diagnose representerer en rekke ulike funksjonsnivåer. Spekteret er vidt, og alle er forskjellige. Tar vi i betraktning øvrige funksjonsnedsettelse og behov, snakker vi om et temmelig komplekst bilde. Kreativ dans vil derfor være å foretrekke. Den er klart friere, og den enkelte danser kan selv legge inn pauser når det det passer. Mer om kreativ dans kommer i delkapittel 5.7.

5.3 Støttekontakt og assistent

En støttekontakt eller assistent kan bidra med konkrete tiltak og annen form for støtte i en danseklasse. De kan sørge for at deltakeren får dekket behovene for trygghet, sosial tilhørighet og anerkjennelse. Trygghetsbehovet dekkes konkret ved at man trer støttende til ved forflytninger og i andre praktiske oppgaver. Det sosiale behovet dekkes ved at støttekontakten eller assistenten integrerer deltakeren i større grad, selv om det ikke nødvendigvis gir følelsen av inkludering. Anerkjennelsesbehovet og egen status kommer som regel tydeligere frem ved at man har en støttekontakt eller assistent ved sin side.

Det er ikke uvesentlig hvordan man støtter opp om den man assisterer. Det kan være avgjørende for følelsen av å være inkludert eller ekskludert. Et eksempel på et konkret tiltak en støttekontakt eller assistent kan gjøre, er å forflytte deltakeren i en rullestol rundt i rommet. Guro sier at man ikke må skyve rullestolen rundt i rommet bare fordi det finnes håndtak på stolen. Det handler om selve innstillingen og ønsket om å hjelpe deltakeren i utøvelsen. Man fokuserer på direkte kontakt med det dansende mennesket, og ikke rullestolen. Dette er grunnleggende kunnskap støttekontakter og assistenter kan tilegne seg for å bidra til økt inkludering og anerkjennelse av likeverdighet overfor hverandre, men også resten av gruppen. Forflytning når man improviserer kan for eksempel skje ved at man holder i hendene i stedet for i håndtakene på rullestolen. Danseren i rullestolen kan dermed bestemme i hvilken retning man skal bevege seg i samarbeid med støttekontakten eller assistenten. På denne måten unngås ekskludering. Det er trygt å la andre kjøre rullestolen, men mer inkluderende om deltakeren aktivt påvirker retningen selv. For personer med sterk grad av CP som har rullestol de ikke selv styrer, er dette et ekstra viktig virkemiddel. De bestemmer selv! Det er garantert en positiv effekt å kjenne seg inkludert på denne måten. Kreativ dans gir rom for det.

Bruk av støttekontakt eller assistent kan altså være både positivt og negativt når det gjelder inkludering og integrering, men det kan også i høy grad bidra til ekskludering. En støttekontakt eller assistent sine forutsetninger for samspill og forståelse vil være avgjørende for at deltakerens behov for tilrettelegging imøtekommes i danseundervisningen. Det er likevel viktig å være oppmerksom på at selv om dagens pedagogikk generelt fokuserer på økt inkludering, er det ikke nødvendigvis ableisme å ekskludere.

Å hjelpe en deltaker i ekskludering fra danseklassen bør være greit, så lenge intensjonen er god og resultatet blir mer positivt for deltakeren. Enkelte forsøk på inkludering i danseklasser kan føre til en større følelse av ekskludering og mindre tilhørighet. Dermed blir ikke det sosiale behovet tilstrekkelig fylt.

5.4 Erfaring og kjennskap

Erfaring og kjennskap kan bidra til at deltakerne får fylt behovene som handler om trygghet, anerkjennelse og sosialisering. Det kan være en trygghet at dansepedagogen har kjennskap til diagnosen til deltakeren og vet hva man skal foreta seg, slik Ane nevnte i intervjuet med henne. Det blir lettere å inkludere fordi man er tryggere i undervisningen når man kjenner diagnosen og mulige konsekvenser for den enkelte, men det er viktig å være klar over dilemmaet at mye erfaring også kan føre til stigmatisering og dermed segregering og ekskludering. Som dansepedagog kan man basere valg og handlinger på tidligere erfaringer. Likevel, erfaring og kjennskap til CP bedrer muligheten til å ta det man mener er det riktige valget i ulike situasjoner. Mangel på kjennskap kan også føre til generalisering og stigmatisering av mennesker med funksjonsnedsettelse. Det blir vanskelig å se den enkelte utøver og anerkjenne dennes status. Det kan føre til ekskludering og segregering uten at man har en god og bevisst hensikt.

Pedagogen kan altså legge tilrette for inkludering ved å ha kjennskap til CP, men Guro og Ane mener det er viktig å ikke henge seg opp i diagnosen, men se hele mennesket. Dette tydeliggjør anerkjennelsen av hvem man er, og ikke hva man har. Denne anerkjennelsen kan virke både inkluderende, integrerende og segregerende alt etter som hva som oppleves som anerkjennende for deltakerne.

Å opparbeide erfaring og kjennskap til CP i danseundervisning skjer ikke over natten. Erfaring og endring tar tid. Det er ikke mer enn én generasjon siden personer med funksjonsnedsettelse i Norge ble plassert i institusjoner. Dette var vanlig fra 50-tallet og til langt ut på 70-tallet (Holte, 2000). At vi i dag lever i en mer privilegert verden med tid til fritidsaktiviteter, reising og andre goder smitter naturligvis over på øvrige samfunnsforhold. Har man ressurser så bruker man dem. Rettigheter for mennesker med funksjonsnedsettelse er prioritert i større grad fordi vi har mer ressurser.

Vi har også forutsetninger til å skille mellom medisinsk og sosial kunnskap. Dette innebærer likevel ikke alltid forståelse for hvorfor man skal tilrettelegge eller fjerne funksjonshemmende barrierer. Dette gjelder også i dans.

Det trengs erfaring for å forstå hvorfor man bør tilrettelegge og innse gevinstene ved det. Dette innebærer ikke at en deltaker skal se forbi det faktum at man har CP og unnlate å informere pedagogen om diagnosen og konsekvensene av den. I andre sammenhenger kan man jobbe mot stigmatisering. Ane nevner at hun i noen danseklasser forteller pedagogen at hun har CP, og i andre lar hun være. Det er jo ikke alltid relevant å opplyse om det.

Det kreves kunnskap for å kunne tilrettelegge tilfredsstillende, og ikke minst vite hvorfor det er nødvendig for den enkelte deltaker. Denne kunnskapen opparbeider man best gjennom erfaring som dansepedagog i funksjonsvarierte dansegrupper, gjerne med deltakere som har CP. Man må begynne et sted, og Ane understreker at man må våe å spørre deltakerne om deres behov. Slik kan erfaringen og kjennskapen øke og undervisningen bli mer effektiv.

5.5 Endring i utdanning

Steven understreker at det bør skje endring i utdannelsessystemet. Flere med funksjonsnedsettelse bør få tilgang på utdanning for å kunne jobbe med dans på profesjonelt nivå. Ane, med sin lettere grad av CP, måtte finne en annen vei inn i feltet for å gjennomføre sine drømmer og karrieremål om å bli dansekunstner og dansepedagog. Inkludering av personer med funksjonsnedsettelse i danseutdanning vil føre til større oppmerksomhet og erfaring på området.

Politikk og lovgivning i Norge knyttes opp mot diagnoser som beskriver kroppslige, psykiske eller kognitive begrensninger for å definere hva slags hjelp, støtte og tilpasning som kreves. Diagnosen utløser rettigheter (Lid, 2013). CP arter seg svært forskjellig fra individ til individ og inndeles i alvorlighetsgrader og funksjonsnivåer (Jahnsen, 2019). Alvorlighetsgraden kan også endres og medføre senfølger over tid hos hvert enkelt individ. En endring i danseutdannelsen slik at den blir mer tilrettelagt for personer som har CP vil være utfordrende på grunn av den sosiale konstruksjonen og oppfatningen av hva som er viktig for personer som har CP. Det er ikke et generelt krav til høyere utdanning i Norge.

Det norske samfunnet er bygd opp etter samme behovsnivåer og rekkefølge som Maslow beskriver. Hva er det grunnleggende, og hva kommer først og sist? Høyere utdanning kan delvis beskrives som selvrealisering fordi man ønsker å bidra med kunnskap i samfunnet og «være noe spesielt». Selvrealisering ligger øverst i pyramiden, og man må innom alle nivåer under før man når toppen.

Økonomisk sett kan man stille spørsmål om det lønner seg å satse på egen danseutdanning for personer med én spesifikk diagnose, CP. Funksjonsnivåene er såpass forskjellige at det vil være vanskelig å sette opp et komplett opplegg med like vurderingskrav. Dette gjelder også for andre funksjonsnedsettelse. En utdanning tilrettelagt for personer som har CP vil trolig kreve mer kreativitet på grunn av individuell tilpasning, men hvordan vil det påvirke de tradisjonelle dansesjangrene som utdanningen inneholder i dag? Endring i danseutdanningen vil by på utfordringer, ja, men gevinsten vil være sosial tilhørighet, anerkjennelse og oppnåelse av selvrealiseringsbehov hos studentene. Det vil også ha positiv effekt på miljøet rundt dem da det gis større rom for kreativitet i tilretteleggingen for den enkelte som deltakere uten funksjonsnedsettelse også kan ha nytte av. Slik utdanningen innen dans er i dag vil studenter som har CP føle seg ekskludert, selv om de integreres, fordi tilrettelegging ikke kan gjennomføres godt nok på individuell basis.

I boken *Organisasjonsendringer og endringsledelse* kartlegger Dag Ingvar Jacobsen (2018) Pfeffers & Suttons ineffektive endringsledelse i en organisasjon ved å stille åtte spørsmål. En hvilken som helst ledelse må ta for seg og ha klarhet i følgene av en endring og hvilke utfordringer den kan medføre. Han (2018) tar utgangspunkt i Pfeffers & Suttons spørsmål som organisasjoner bør stille seg før de velger å sette i gang en endring (2018, s. 236-238). Disse spørsmålene mener jeg er viktig å stille i denne oppgaven siden informantene tar opp mangelen på dansetilbud for personer som har CP i Norge:

Spørsmål 1: *Er du sikker på at endringen vil gjøre situasjonen bedre enn den er i dag?*

Spørsmål 2: *Er endringen verdt det?*

Spørsmål 3: *Holder det med symbolske endringer?*

Spørsmål 4: *Hvem tjener på endringen?*

Spørsmål 5: *Har du makt nok?*

Spørsmål 6: *Er folk endringstrøtte?*

Spørsmål 7: *Er endringsforslaget fleksibelt?*

Spørsmål 8: *Kan du stoppe prosessen (hvis utfallet ikke blir slik en hadde tenkt)?*

Digitaliseringsdirektoratet (Difi) gjennomfører årlige undersøkelser om funksjonsnedsettelse i den norske befolkningen med et representativt utvalg av personer over 18 år. I 2019 deltok 40.000 personer, hvorav 5,9 prosent oppga å ha nedsatt bevegelsesevne og 3,3 prosent syns- eller hørselsnedsettelse. I tillegg kommer funksjonsnedsettelse som psykiske lidelser og andre utfordringer. Utviklingshemming regnes også som funksjonsnedsettelse (Bufdir, 2020). Dette er betydelige tall, og mange av personene vil også ha vansker med å uttrykke egne ønsker og behov godt nok. Det samfunnsøkonomiske regnestykket kan se annerledes ut hos dansepedagogene enn hos politikerne. Alle er stort sett enige om at inkludering og integrering er nødvendig og bra, men blir dansepedagogenes ønske om å tilby dans for alle uavhengig av funksjonsevne tatt tilstrekkelig hensyn til? Blir deres behov og ønsker imøtekommet slik at nye tilbud kan iverksettes?

Dansepedagogene setter føringer for undervisningen i dans, og om interessen for tilrettelagt dans er lav hos dem, er det vanskelig å overbevise politikere om å satse økonomisk på tilrettelagt dans. Det er mye å sette seg inn i om man ikke har erfaring med CP eller andre funksjonsnedsettelse fra før. Sjansen for at man er dansepedagog og har erfaring med CP ligger kanskje på tilsvarende nivå prosentvis som antall personer med funksjonsnedsettelse i Norge, ref. Difis undersøkelse fra 2019. Informantene jeg har valgt som informasjonskilder i denne oppgaven har alle en særlig interesse for tilrettelagt dans. I en kvalitativ undersøkelse er det vanskelig å få oversikt over og erfaring hos dansepedagoger generelt.

Selv om man ønsker å tilrettelegge en danseklasse som dekker alle behov, er det ikke sikkert det er mulig fordi behovene ikke samsvarer med krav og behov i resten av samfunnet. Inntil videre kan løsningen være å tilrettelegge individuelt. Etterspørsel av danseundervisning for personer med CP i Norge er ukjent, men som pedagog kan man ta initiativ til danseklasser hvor det tilrettelegges. Det vil være et bidrag til økt integrering og inkludering. I neste omgang kan det være mer aktuelt å ta høyere utdanning i dans for personer med CP.

5.6 Ord og musikk som virkemidler

Benevnelsen funksjonshemmet karakteriserer et menneske som funksjonshemmet uten å si noe om forholdene rundt vedkommende og i hvilke sammenhenger man er hemmet.

Funksjonsnedsettelse brukes i tilknytning til ulike diagnoser eller miljø man befinner seg i og hva det innebærer av barrierer for den enkelte. Om en person omtales som funksjonshemmet eller funksjonsnedsatt definerer man personens funksjon før selve personen.

Funksjonshemming og funksjonsnedsettelse er noe man har og ikke noe man er. Begrepet funksjonsvariasjon brer stadig mer om seg og ser hele samfunnet under ett hvor alle mennesker har funksjonsvariasjoner. Når funksjonshemmedes organisasjoner benytter «normative funksjonsvariasjoner» ønsker de å påpeke at det er normene i samfunnet som er utfordringen (Morris, 2015).

Menneskets tendens til å kategorisere kan påvirke hva vi tenker om en person som har CP. Dette slår inn når vi anser funksjonsnedsatt som noe man er, og ikke at funksjonsnedsettelse er noe man har (Gill, 1997). Bevissthet om hvordan man ordlegger seg som dansepedagog er vesentlig, men enda viktigere er det at elevene man har gir økt kunnskap om funksjonsnedsettelse. Det fremmer likestilling i det mangfoldige samfunnet vi har i dag. Ved å være bevisst vil man etterhvert endre og forbedre sin egen ordbruk og vokabular. Dette kan ha positiv effekt på hele gruppen, og anerkjennelsesbehovet og det sosiale behovet til deltakerne som har CP tilfredsstilles.

Å kjenne at man passer inn fører til opplevelsen av mestring og tilhørighet, som er et menneskelig sosialt behov. Når tilhørighetsbehovet blir oppfylt bidrar det til følelsen av å være inkludert. En person med CP ønsker å definere diagnosen som noe man har, og ikke hvem eller hva man er. Guro og Steven sier at ordbruk er viktig, men kommer ikke med konkrete eksempler. Ane, derimot, kommer inn på at man ikke bør si i plenum at alle skal reise seg opp hvis noen åpenbart ikke fysisk får det til. Dette er et viktig poeng, men det kan være noen i gruppen som trenger konkret beskjed om at de faktisk skal reise seg. Man opplever stadig dilemmaer når man underviser grupper hvor elever med funksjonsnedsettelse deltar. I mange tilfeller vil bevissthet og gode intensjoner være godt nok. Ane poengterer at man ikke skal være redd for å si noe feil, for det vil man gjøre før eller siden uansett.

Dette tydeliggjør ytterligere at det alltid vil være dilemmaer rundt ordbruk, og tilhørighets- og anerkjennelsesbehovet kan være krevende å fylle til enhver tid.

Steven bruker musikk som et virkemiddel i sine klasser, og ønsker at deltakerne skal komme inn i danseklassen og kjenne på et avslappet miljø. Musikk kan påvirke nervesystemet og gi fysisk avspenning. En avslappet atmosfære er mulig å få til ved riktig bruk av musikk mens man danser. Musikken kan også ha motsatt effekt og skape en stressende atmosfære (Myskja, 1999). En avslappet atmosfære kan bidra til å tilfredsstille trykksbehovet, fordi man fysiologisk, ved å påvirke nervesystemet, legger tilrette for å få ned puls og spenninger i kroppen (Myskja, 1999).

5.7 Åpenhet og løsningsorientering innen kreativ dans

Funnene gjelder også i stor grad personer uten CP. Egentlig vedrører de alle. Det gjenstår fortsatt en del når det gjelder holdninger og åpenhet om annerledes-kropper og tilrettelegging i kreativ dans. Kreativ dans har fokus på å skape (Kongsberg, 2015).

Å skape noe er en viktig del i en selvrealiseringsprosess, fordi man kan skape egne uttrykk som er personlige. Å delta i en danseklasse basert på egen improvisasjon kan være et stort høydepunkt i livet, og et betydelig bidrag til at behovet for selvrealisering dekkes.

Samfunnets barrierer og oppfatninger av normal kropp kan gi følelsen av utenforskap og mindreverd (Tøssebro, 2014). Kreativ dans har ingen fasit på hvordan dansen skal utføres eller se ut, og det kan være grunnen til at den er en populær arbeidsmetode hos alle tre informantene. Kreativ dans har friere tøyler og kan tilpasses ulike nivåer i behovspyramiden og samhandlingsbegrepene i større grad.

Når man har kreativitet som ramme er det lagt opp til at alle deltakerne har lik tilgang til å danse. Det er lettere å oppnå status, få bedre selvtillit og kjenne seg trygg i en slik gruppe. Dermed vil også inkludering av personer som har CP i aller høyeste grad være mulig. Det kan skapes spennende variasjoner mellom danserne med og uten CP, men også mellom danserne som har CP siden bevegelsesmønsteret er ulikt fra person til person. Det vil føre til segregering å sette alle som har CP i samme danseklasse som ikke er basert på kreativ dans, men i noen tilfeller er segregering riktig og bidrar ikke til at deltakeren føler seg ekskludert til å delta likeverdig med de andre i gruppen.

Kreativ dans kan altså være en god løsning, men uten «frie tøyler» vil pedagogene ha vansker med å tilpasse dansen. Hva den enkelte utøver kan eller ikke, må kartlegges på en helt annen måte i andre dansesjangre.

Det trengs fastere rammer for å få fram et budskap i en forestilling for et publikum. Å delta i en improvisasjonsklasse kan handle mye om å nyte øyeblikket og det som skjer akkurat der og da. Hvis dansen skal være tilpasset publikums øyne, er man ute etter det publikum oppfatter som estetisk. Motivasjonen for et dansekurs kan være å opptre på en scene, og hva som er estetisk er subjektivt. Man kan likevel benytte metoder i improvisasjonsbaserte forestillinger med rammer som kan tilrettelegge for personer som har CP, som for eksempel DanceAbility har gjort ved å bygge opp klassene på improvisasjon for å unngå all type eksklusjon (DanceAbility, 2020b).



Foto av danseforestilling i regi av DanceAbility International (DanceAbility, 2020a).

Alt trenger ikke å se likt ut hver gang, og deltakere med andre funksjonsnedsettelse kan inkluderes og utrykke seg gjennom dansekunst. Dette er noe Guro og Steven påpeker, mens Ane sier at hennes yngre deltakere ønsker å se ut som dansere i dansevideoer. Dette er et ganske så spesifikt ønske fra deltakerne, og kan bety at deltakerens ønske ikke alltid stemmer overens med pedagogens forventninger og mulighet for tilpasning i gruppen. En slik erkjennelse kan virke ekskluderende på deltakeren. Tilfredstillelse av selvrealiseringsbehovet vil være vanskelig.

I tillegg er det som oftest vanskelig å tilrettelegge, fordi tradisjonelle dansesjangre har spesifikke bevegelseskvaliteter som kjennetegner sjangeren. Dette er en problemstilling som må vurderes i hvert tilfelle. Finnes det andre kjennetegn i en sjanger som ikke nødvendigvis har noe med bevegelseskvaliteter å gjøre?

Musikkvalg kan være et eksempel, som nevnt i delkapittel 5.6. Steven påpeker at man ikke må undervurdere musikkens kraft til å påvirke stemning i rommet. Valg av scenografi og kostyme er trolig også med å påvirke hvilken sjanger man benytter.

5.8 Dialog og kommunikasjon

Dialog og kommunikasjon betyr trygghet for både deltakerne og pedagogen og anerkjennelse av hvem man er gjennom kommunikasjon i gruppen man tilhører. Gjennom møte med andre øker selvrealiseringen og muligheten for et personlig møte med seg selv.

Hvilke samhandlingsbegreper som egner seg i dette delkapittelet er mer komplisert å definere enn de andre funnene i dette diskusjonskapittelet. En dialog er slett ikke så spesifikk som man tror. Det er mange lag. Dialog og kommunikasjon kan være en konkret måte å tilrettelegge på ved å spørre hva en person trenger, og be elevene gi tilbakemelding på hva som fungerer eller ikke. At det er bedre å spørre enn å anta, er noe Ane understreker. Kommunikasjon har ikke en fast oppskrift. Valg av ord, som tidligere nevnt, og tonefall er viktige verbale virkemidler for en god dialog. En gjennomtenkt, men åpen dialog med gode intensjoner kan føre til riktige mengde av samhandlingsbegrepene i ulike situasjoner hvor det finnes forbedringspotensial. Pedagogens mål og intensjon med gruppen er i høy grad avgjørende for hvordan man tilrettelegger.

Mange er interessert i talentutvikling innen dans (Nordhagen, 2016), muligens fordi de selv har brukt mye tid på å utvikle seg selv som profesjonell dansepedagog eller dansekunstner. Det ligger under huden å videreføre egne erfaringer til sine elever. Utvikling av nye talentprogrammer ved for eksempel kulturskoler, vil kreve tid og stor omlegging med tanke på de fysiske forutsetninger som kreves i stilarter som dominerer ved danseskolene i dag (Nordhagen, 2016). Elevenes behov for å bli sett kan bli tilfredsstilt i et talentprogram hvor man har forutsetningene for å kunne utvikle seg innen spesifikke stilarter.

Som dansepedagog brenner man for dansen i seg selv, og «hele mennesket» kan fort bli glemt i den store sammenhengen. Dansepedagoger har også anerkjennelses- og selvrealiseringsbehov som for eksempel å videreføre talenter. Dette gjelder spesielt ved danseinstitusjoner med oppmerksomhet rettet mot talentutvikling og mindre fokus på inkluderende danseundervisning.

Er det viktigere å jobbe med inkluderende og integrerende undervisning enn å få frem talentene som kan bli fremtidige tradisjonelle dansekunstnere? Igjen snakker vi ikke om hva som er rett eller galt, men bevisste valg pedagoger bør ta stilling til. I alle dansegrupper vil man se nivåforskjeller, enten de består av mange, noen få eller ingen deltakere med funksjonsnedsettelse. Begrepet funksjonsvariasjoner kommer til anvendelse her. Nivåforskjeller gjelder alle individer. Alle tre informantene sier at dialog er viktig for å tilpasse undervisning og utøvelse, uavhengig av om deltakerne har CP eller ikke. Pedagogen kan informere om og legge tilrette for at elevene kan ha forskjellige mål ved å delta i gruppen. Det er uvisst i hvor stor grad dette skjer.

Konklusjonen i dette delkapittel blir derfor at dialog med elever som har CP er nødvendig og viktig for å forstå dennes ønsker, mål og behov, og gjennom dialog ta stilling til disse for å finne ut av hvilken av samhandlingsbegrepene som egner seg best for hver enkelt elev.

5.9 Å være dansepedagog med CP

Dans er kulturelt betinget i Norge, og det foregår mye scenisk dans som oftest er ment for et publikum som skal se dansen. Hva man formidler vil avgjøre hva publikum tenker om kvaliteten på dansen. Om man ikke er vant til å omgås personer med funksjonsnedsettelse i det daglige, er det naturlig at man i større grad retter oppmerksomheten på variasjonen i utøvelsene når deltakere med og uten funksjonsnedsettelse danser sammen. Som publikum vil man vurdere, segregere og skille mellom personer som har CP eller ikke. Som deltaker, derimot, er det ikke sikkert at man føler seg segregert. Scenisk dans har som utgangspunkt at den skal være visuell for publikum. Fokus rettes ikke mot hvordan det føles, men hvordan det ser ut. Dette står i motsetning til hva Ane ønsker for seg selv som dansekunstner og som dansepedagog for sine elever.

Generelt har svarene fra Ane gjennom hele prosessen skilt seg ut fordi hun svarer som både pedagog og elev i danseklasser som ikke nødvendigvis er tilrettelagt for hennes CP. Svarene jeg fikk av henne handlet minst like mye om hvordan man kan tilrettelegge for seg selv som hvordan man tilrettelegger for elevene. Ane føler seg på sett og vis som en av deltakerne som har CP, selv om hennes fysiske funksjonsnedsettelse er relativt liten. Siden det er over ti år siden hun selv var elev, er det et interessant funn i denne sammenhengen.

Funnene står til en viss grad i motsetning til funnene hos Guro og Steven, selv om alle tre underviser og har en spesiell og dedikert interesse for tilrettelagt dans. Dette kan tyde på at integrering av personer med CP i danseklasser fortsatt er en lang vei å gå, og enda lengre før det er snakk om reell inkludering.

Ane, den eneste informanten som selv har CP, er den som kommer inn på forventninger til deltakerne som har CP. Det er ikke urimelig å måtte be dem opplyse om ønsket tilrettelegging og diagnose om nødvendig. Det er ikke selvfølgelig at dansepedagoger uten erfaring og kjennskap til diagnosen vet hvilken tilrettelegging som kreves for den enkelte.

Guro og Steven stiller likevel krav til seg selv og har forventninger om at de skal kunne gi god og egnet tilrettelegging. Ane, med egen erfaring med diagnosen, føler seg nok tryggere som pedagog og stiller større krav til sine elever om å gi beskjed om egne behov. De to andre forventer ikke at deres elever gir like tydelig uttrykk for egne tilretteleggingsbehov og konsekvenser av sin diagnose. Når man ikke har CP selv er det vanskelig å vite hva man kan kreve eller ikke.

Ane kan ha en automatisk inkluderingseffekt på en gruppe eller deltakere som har CP siden hun selv har diagnosen, men på samme tid kan det skape segregering. Det faktum at en dansepedagog selv har CP er sannsynligvis den meste inkluderende effekten alle, men det skaper også rom for segregering. Det er «oss» og «dem». Hva som kan gjøres for å unngå at slike situasjoner oppstår, er det ingen god oppskrift på, men det er viktig å være bevisst på å ikke ekskludere andre, selv om man kan føle seg ekskludert selv. Det vil kunne føre til segregering og et større fokus på «oss» og «dem». Deltakere uten funksjonsnedsettelse vil også kunne oppleve stigmatisering.

Samme krav og likestilling for alle deltakere er noe som kan påvirke følelsen av inkludering i en danseklasse, men samtidig skape synlige forskjeller. Dette kan få deltakerne til å ikke kjenne seg som en del av flokken, og tilhørighetsbehovet kan derfor ikke fylles. Ane, med sin CP, har en ufrivillig inkluderingseffekt overfor andre. Om man allerede er segregert og er bevisst på at det skyldes at man har CP, vil man på ett eller annet nivå kjenne tilknytning, tilhørighet og inkludering. Ane forteller sine elever at hun selv har CP, men gjør det likevel klart at hun ikke vil at elevene skal sammenlikne seg med henne. Dette kan sette elever i en selvrealiseringsprosess som ikke stemmer overens med den sosialt konstruerte virkeligheten vi lever i. Nivåene, gradene og konsekvensene av diagnosen er så forskjellige.

Om man har CP og sitter i rullestol, kan man kjenne sterkere tilknytning til en annen rullestolbruker, selv om denne ikke har samme diagnose, sammenlignet med forholdet man har til en som har CP og gangfunksjon.

Guro nevner flere ganger under intervjuet at personer som har en funksjonsnedsettelse, som for eksempel CP, ikke er laget av glass. Dette er et interessant funn å sette opp mot Anes ønske om mindre smerter når kroppen er i bevegelse, selv med en lett grad av CP. Personer med moderat til sterk grad av CP opplever sannsynligvis mer smerte enn Ane når de danser. Å finne balansen mellom å ikke være for forsiktig, men heller ikke for dristig kan være utfordrende. Dialogen mellom pedagogen og den enkelte utøver er essensiell. Pedagogen bør være nysgjerrig og åpen, men eleven må også meddele egne behov og ønsker i forhold til sin diagnose.

Ane har en annerledes tilknytning til elevene siden hun selv har CP. Undervisningen gis et annet utgangspunkt med denne livserfaringen. Felles identitet skaper trygghet, fordi man har noe sammen. Man er inkludert, men vi snakker også om et slags segregert fellesskap mellom elevene som har CP og Ane som pedagog. Dette betyr på ingen måte at Guro eller Steven ikke kan skape tilknytning og trygghet og ha et godt fellesskap med sine elever med CP, men de må finne en annerledes måte for å nå inn til elevene og vise at de forstår utfordringene ved diagnosen. Det å ha egen erfaring med CP kan gi pedagogen et bedre grunnlag for å vurdere hvordan den beste tilretteleggingen i danseundervisning for personer som har CP bør være.

Informantene snakker lite om det å bli sett og anerkjent, selv om funnene mine peker i retning av at dette er noe de er opptatt av, bevisst eller ubevisst. Det er bare Ane som kommer inn på temaet. Det kan være lett å overse elevenes stadige behov for anerkjennelse.

Ane har som nevnt følt seg mindre sett og anerkjent på grunn av CP og understreker hvor viktig det er å se elevene. Guro og Ane forteller begge at de starter sine klasser med deltakerne samlet i en sirkel. Sirkelen kan symbolisere likestilling, fordi sirkelen ikke har hull eller plassering av deltakerne på rad og rekke. Ingen står bakerst eller forrest. Alle er synlige for hverandre i like stor grad, noe jeg også tar opp i en individuell prosjektoppgave om den internasjonale organisasjonen, DanceAbility (Dyrholm, 2019). Ingen er gjemt eller mer synlig enn andre i gruppen (Follestad & Wroldsen, 2017). Dette gir gruppetilhørighet og dekker delvis det sosiale behovet og trygghetsbehovet i Maslows behovspyramide (Maslow, 2013), fordi man på en naturlig måte legger tilrette for at alle blir anerkjent (Follestad & Wroldsen, 2017). Å bli sett og anerkjent i en danseklasse vil føre til en større grad av følelsen av å være inkludert og integrert.



DanceAbility klasse. Foto: Peter Miletits (DanceAbility Finland, 2020).

5.10 Stigmatisering og informasjonskanaler

Informasjonskanaler kan bidra til større åpenhet og kunnskap om CP, men de kan også stigmatisere om publikum tar informasjonen for gitt uten et kritisk blick. Det er viktig å ha dette for øye og foreslå mulige løsninger for å unngå stigmatisering. Inkludering av personer som har CP kan se ut til for mange å være et mål i deg selv, men likevel er det viktig å reflektere over om tilrettelegging alltid trengs.

5.10.1 Trenger alle som har CP tilrettelegging?

Mange av elementene i funnene kan relateres til mange som har CP, men noen er mindre relevante i forhold til diagnosen. Mange tilretteleggingstiltak er aktuelle for alle funksjonsvariasjoner, og ikke bare CP. Alle ønsker tilrettelegging, men hvilken type vil variere. Det er viktig å merke seg at selv om man har CP, innebærer det ikke nødvendigvis at man trenger mer tilrettelegging enn andre. I min problemstilling legger jeg opp til at personer som har CP trenger mer tilrettelegging, men det er ikke alltid tilfelle.

Valg av tittelen på denne oppgaven, «Hvordan tilrettelegge danseundervisning for personer som har diagnosen Cerebral Parese», sier noe om min egen erfaring og kjennskap, men ikke minst om holdning. Siden oppgaven min kan være en informasjonskanal for andre på feltet, er det viktig å understreke at det ikke finnes en full sannhet for hva som er en godt tilrettelagt danseklasse for personer som har CP, fordi dette primært er et undersøkende kvalitativt prosjekt.

Jerron Herman har vært profesjonell danserkunstner i minst seks år (Great Big Story, 2017), og man kan spørre seg selv hvorfor det ikke finnes flere profilerte dansere som har CP i Norge? Er dansemiljøet for trangt og stigmatiserende? Tittelen for masteroppgave i seg selv kan virke stigmatiserende, noe som igjen kan føre til upassende ekskludering. Som for mange andre dansepedagoger er min bakgrunn utdanningsmessig ganske tradisjonell. Basert på tidligere danseerfaring ligger det dypt i bevisstheten hva som kan defineres som dans, og hvem den er for. Her ligger det et potensiale til forbedring, nyorientering og bevisstgjøring av holdninger for både meg og dansepedagoger forøvrig. Å ha erfaring med og kjennskap til diagnoser er viktig, men det kan være vel så viktig å jobbe med evnen til å se bort ifra de



Jerron Herman, profesjonell dansekunstner som har CP (Hermans hjemmeside, 2020).

5.10.2 Sosiale medier

Birgit Skarstein, paralympisk idrettsutøver, «Skal vi danse-deltaker» og NRK Supers BlimE-dansen sammen med musikktekst utfordrer deltakerne Norges befolkning når det oppfatningen av hvem som kan danse (Dyrholm, 2018). I året 2020 har vi opplevd stort engasjement og interesse for inkluderende dansemiljøer på grunn av disse flotte utøverne.

Skarstein, som en kjent og vel ansett samfunnsprofil, medvirker aktivt i debatten om hvem som kan danse. Hennes engasjement fører til et mer inkluderende, tilrettelagt og tilgjengelig Danse-Norge for personer med fysisk funksjonsnedsettelse, for eksempel CP.

Sosiale medier er informasjonskanaler som kan bidra til opplysning og kunnskap om funksjonsnedsettelse og dans, og dermed føre til rette valg om når og hvor man bør ekskludere og inkludere, eller midt mellom, segregere og integrere som dansepedagog.

Skarsteins deltakelse i «Skal vi danse» og BlimE-dansen i seg selv er inkluderende for personer med fysisk funksjonsnedsettelse fordi de som «minoritet» i denne sammenhengen sjelden blir representert i media (Eide, et al., 2015).

Inkludering av personer med funksjonsnedsettelse i populære medier kan gi et ekstra puff til både dansepedagoger og deltakere, og ikke minst forsterke en «ny normal» i dans. Holdninger vil påvirkes og stigmatisering reduseres. Det vil ikke stilles spørsmål til hvem som kan danse eller ikke.



Skjermdump av BlimE-dansen 2020 (NRK-Super, 2020).

Man kan også gjøre seg tanker om hvorfor dette har fått så stor oppmerksomhet. Trolig har programmer om inkludering i dans på TV et mål om å gjenspeile samfunnets øvrige politikk når det gjelder inkludering av personer med funksjonsnedsettelse.

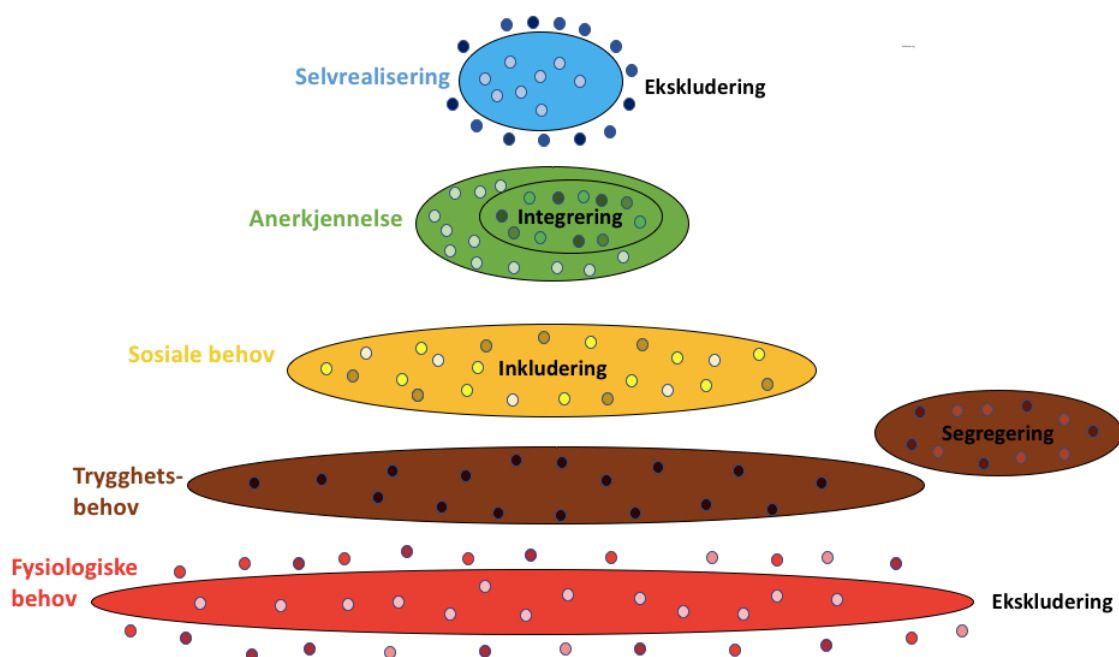
5.11 Fra dansesal til samfunn som helhet

Min masteroppgave startet med en deduktiv tilnærming og ønske om å undersøke og få bekreftelse på hvilke menneskelige behov som gjør seg gjeldende i danseundervisning for personer som har CP. Siden informantene var svært opptatt av inkluderingsperspektivet i dans, ble dette et vendepunkt, og oppgaven fikk en induktiv tilnærming. Den baseres derfor på et samspill mellom deduktiv og induktiv tilnærming. Det er en bevegelse fram og tilbake mellom dem, slik som er tilfelle for de fleste kvalitative analyseprosesser (Thagaard, 2013). Min deduktive agenda for å finne god tilrettelegging for personer som har CP ble derfor som nevnt etterhvert en induktiv tilnærming.

Inkludering og andre samhandlingsbegrep som ble berørt under intervjuene, kan også relateres til andre samfunnsområder. Funnene om viktigheten av inkludering kan fortelle oss hvilke prioriteringer som bør gjøres for å hente ut gevinstene ved inkludering generelt. Det er spennende å se nærmere på hvordan en oppgave om tilrettelagt danseundervisning for personer som har CP også er relevant i samfunnet for øvrig. Resultatene mine i diskusjonen har vært omfattende og er aktuelle i et større et samfunnsbilde enn først antatt. Det siste forskningsspørsmålet, som relateres til resten av samfunnet i et psykologisk helse-perspektiv, sees nærmere på.

- Hvilke menneskelige behov for denne gruppen dekkes, og hvilket samhandlingsbegrep kan egne seg bedre enn andre sett i lys av funnene?

I figur 4 på side 65 illustreres Maslows behovspyramide og hvordan funnene mine samsvarer med samhandlingsbegrepene. Et utvalgt samhandlingsbegrep finnes i hvert av behovene. Samhandlingsbegrepene visualiseres i møtet med de menneskelige behovene i henhold til hva som diskuteres i dette delkapittelet. Prikkene forestiller enkeltpersoner eller menneskegrupper som enten er innenfor hovedsirkelen (inkludering), egen sirkel inni hovedsirkelen (integrering), egen sirkel utenfor hovedsirkelen (segregering) eller spredt hver for seg utenfor hovedsirkelen (ekskludering).



Figur 4. Maslows behovspyramide satt sammen med samhandlingsbegreper (delkapittel 5.11)

5.11.1 Fysiologiske behov og ekskludering

Fysiologiske behov er ofte dekket for at en person som har CP skal kunne delta i en danseklasse. Slik bør det være. Personer som har CP kan bli ekskludert fordi tilretteleggingen står i strid med hva resten av samfunnet kan bidra med for å dekke fysiologiske behov. Mat og husly har førsteprioritet av de menneskelige behovene. Mangler det, vil neppe danseundervisning prioriteres framfor dette. I figur 4 på side 65 illustreres de fysiologiske behovene nederst i pyramiden, mens ekskluderingen illustreres ved prikker inni og prikker utenfor som i dette tilfelle er personer som har CP hvor fysiologiske behov må prioriteres framfor danseundervisning.

5.11.2 Trygghetsbehov og segregering

Trygghetsbehovet handler i stor grad om sikkerhet, og det vil derfor være trygt å segregere personer som har CP i egne dansegrupper for å beskytte dem og ivareta deres sikkerhet. Har man ikke kunnskap om diagnosen, bedømmer man ofte utfra de ytre, synlige utfordringene. Dette, samt forståelsen av dans som noe rent fysisk, kan gjøre det utrygt å delta fordi man har bekymringer. Guro poengterte at personer som har CP ikke er laget av glass, og mener at mange tåler mer enn man tror. Å vise forsiktighet overfor personer med funksjonsnedsettelse er segregering. Nødvendigheten av det vil likevel variere. Trygghetssirkelen i figur 4 har derfor en egen sirkel på utsiden som et symbol på segregering fra hovedsirkelen.

5.11.3 Sosiale behov og inkludering

Det sosiale behovet for tilhørighet har absolutt noe med inkludering å gjøre. I midterste ring er avhengig av samhandling for å få tilfredsstilt sine sosiale behov (Spurkeland, 2017). Deltakelse i danseundervisning kan være med på å dekke behovet, og alle informantene ønsker å skape et sosialt og trygt danserom. Et interessant funn i oppgaven er det faktum at følelsen av inkludering også kan skje i segregerte grupper, slik Ane gjør ved å dele samme diagnose med andre deltakere som har CP. I sirkel med sosiale behov i figur 4 ser vi ulike fargede prikker blandet sammen i selve hovedsirkelen og alle kan derfor kjenne på en følelse av likeverdighet som fører til at sosiale behov kan dekkes.

5.11.4 Anerkjennelsesbehov og integrering

Anerkjennelsesbehovet for pedagogen og deltakeren er i denne sammenheng forståelse av egne begrensninger og muligheter. En person som har CP kan få tilfredsstilt

tilhørighetsbehovet, og anerkjennelsen av hvem man er i samfunnet kan tydeliggjøres.

Forventingene dansepedagogen og deltakerne har overfor hverandre er klare. Hvem man er i gruppen er vesentlig for anerkjennelsen, og dette fører igjen til følelsen av å være integrert.

Man er en del av et fellesskap, men har sin egen plass i gruppen. Dette kan gjenspeiles i de fleste situasjoner i samfunnet, og ikke bare for personer som har CP i danserelaterte

situasjoner. Det er en egen sirkel inni hovedsirkelen i anerkjennelsesbehovet illustrert i figur 4. Her er man en del av noe større, men får også anerkjennelse for at man er annerledes.

Til tross for denne type anerkjennelse betyr det ikke at følelsen av inkludering ikke er tilstede i samme tid og derfor er denne egne sirkelen fortsatt en del av hovedsirkelen. Likevel er det en hårfin balanse mellom for stort fokus på diagnose, eller for lite, slik som alle informantene har poengtert. Anerkjennelsen kan derfor fort snu fra integrering til segregering/ekskludering også om anerkjennelsen av å være annerledes oppfattes negativt for deltakeren.

5.11.5 Selvrealiseringsbehov og ekskludering

Selvrealiseringsbehovet er på sett og vis ens eget ønske om å være eksklusiv, og personlige ønsker verdsettes høyt. For å være eksklusiv ønsker man selv å ekskludere seg fra mengden.

Dette forholdet kan være spennende å relatere til dans som en måte å uttrykke kunst på. Det i seg selv er en del av en selvrealiseringsprosess. I forestillinger kan egen funksjonsnedsettelse

brukes som en del av kunsten for å motarbeide stigma. Personer med funksjonsnedsettelse ønsker å vise at «også vi kan», slik som Ane gjør i hennes utøvende arbeid som

dansekunstner. Dette forklarer langt på vei hvor vi befinner oss når det kommer til

inkludering og normalisering av funksjonsnedsettelse i samfunnet. Selv om vi er kommet

langt med avviklingen av institusjonspregede samfunn, er det fortsatt et stykke igjen. Dette

gjelder ikke bare i tilrettelagt danseundervisning for personer som har CP, men i samfunnet forøvrig.

Danseundervisning for personer som har CP påvirkes av samfunnets oppfatning og struktur. I

dag ser vi at selvrealiseringsbehovet for personer med funksjonsnedsettelse jobber mot

stigmaene de møter, slik Skarstein gjorde det i «Skal vi danse».

Danseforestillinger med mennesker som har funksjonsnedsettelse, uten at dette er et tema i forestillingen som får oppmerksomhet, er en sjelden begivenhet. Vi finner mange likhetstrekk i danseundervisning. Anes behov for å si at hun har CP i en profesjonell danseklasse forteller ikke bare noe om hennes ønske om tilrettelegging, men også samfunnets forventninger til henne og å bli sett for den hun er uten stigmatisering. Det er ikke overraskende at behovet for selvrealisering vil bli å vise at man er annerledes. Man vil ekskludere seg, og vise at «vi med funksjonsnedsettelse får det til på vår måte». Slik er det i grunnen for alle mennesker når det kommer til selvrealiseringsbehov. Som et eksempel nevner jeg at denne masteroppgaven absolutt har noe med mitt selvrealiseringsbehov å gjøre. Jeg har et behov for å produsere noe som gir mening. Figur 4 likner derfor på fysiologiske behov, men starter i motsatt ende. De fysiologiske behovene blir tilfredsstilt hvis man blir ekskludert. Øverst i figur 4 begynner det med et behov for å ekskludere seg selv for å kunne tilfredsstille selvrealiseringsbehovet.

5.12 Selvkritisk blikk på egen studie

Dette delkapittelet tar for seg dilemmaer angående intervjuobjekter, valg av tittel, allmenn oppfatning av CP og den komplekse reisen mellom deduktiv og induktiv tilnærming og hva det kan føre til.

5.12.1 Intervjuobjekter

Det kan stilles spørsmål ved at oppgaven min handler om tilrettelegging av dans for CP og at ingen av intervjuobjektene har middels til sterk grad av CP. Ane har riktignok en lettere grad, men siden det handler om tilrettelegging for danseelever som har CP, burde ikke minst én av informantene vært en elev for å ivareta elevperspektivet på hvordan man tilrettelegger? Det kunne gitt et mer helhetlig bilde, men jeg ville vært reservert i forhold til å måtte spørre om de har verge, som ikke er uvanlig. Det er problematisk med tanke på personvernlovgivning, og et lengre intervju med verge tilstede vil heller ikke være det samme som et personlig én-til-én-intervju. Prosessen og etiske valg i oppgaven ville blitt mer komplisert. Det kan også diskuteres om mitt informasjonsskriv og samtykkeerklæring, som kan leses på side 78-80, vil være juridisk dekkende for personer med verge. Min erfaring med denne typen skriv er begrenset.

I tillegg kan det være vanskeligere enn først antatt å gi god informasjon om hva studien går ut på i forkant av intervjuet (Schjatvet, 2014). Det ville også vært vanskelig å vurdere om informantene som har verget ville hatt nytte av studien. Personlig mener jeg at det er etisk feil at informanter selv ikke har nytte av en studie. Det er også lettere for meg som dansepedagog å se relevansen i studien for andre dansepedagoger, men jeg ønsker ikke bortforklare at deltakere som har CP burde hatt mulighet til å fortelle hvordan de opplever danseundervisningen. Hovedfokus gjennom hele oppgaven er på dem, men valget falt likevel på dansepedagoger som informanter. Avgrensning av oppgaven og tidsbruk har også spilt en rolle, men det er fortsatt et dilemma.

Jeg har kun tre intervjuobjekter. Ett eller to ekstra hadde kanskje gjort utslag på mine funn, siden de tre har relativt like oppfatninger og meninger om tilrettelegging i dans selv med ulik dansebakgrunn. Det har vært en ulempe å foreta intervjuer gjennom videosamtaler og ikke møte intervjuobjektene fysisk. Dette skyldes Covid-19 pandemien og myndighetenes klare anbefaling om minst mulig reisevirksomhet og fysisk kontakt. Som nevnt kan det være at enkelte elementer i intervjuene hadde framstått annerledes om man hadde møttes fysisk.

5.12.2 Valg av tittel

Tittelen jeg har valgt for masteroppgaven min, «*Tilrettelagt danseundervisning - Hvordan tilrettelegge danseundervisning for personer som har diagnosen Cerebral Parese*» vitner om egen holdning og erfaring. Min bakgrunn innen dans er tradisjonell. Innebærer valg av oppgavetittel at min personlige holdning tydeliggjøres i for stor grad? Er mine erfaringer, utgangspunkt og holdninger de rette, eller burde jeg stilt meg mer åpen og bevisst på å se etter andre meninger hos informantene? En masteroppgave som tar utgangspunkt i at personer som har CP trenger tilrettelegging i dans er segregerende. Sett fra en annen vinkel trenger jo alle dansere tilrettelegging i større eller mindre grad. Det er viktig å poengtere at jeg har de beste intensjoner med studien, og at personer som har CP som ønsker å danse skal ha like muligheter som andre til å delta i danseundervisning. En segregering er ikke alltid negativt. I enkelte tilfeller fører det til økt følelse av aksept for hva man har, men balansen mellom hva man har, og hva man er, kan avgjøre om man føler seg inkludert eller ei.

5.12.3 Allmenn oppfatning av diagnosen CP

Det er nok en allmenn oppfatning at det er vanskeligere å tilpasse danseundervisning for elever med funksjonsnedsettelse enn «funksjonsfriske», men foreligger det vitenskapelige bevis for det? Min studie burde kanskje gått nærmere inn på dette området for å undersøke hva allmenn oppfatning innebærer for lik mulighet for alle til å delta i danseundervisning.

For å avgrense oppgaven har jeg først og fremst tatt for meg én diagnose, CP, og ikke andre funksjonsnedsettelse. I utgangspunktet ønsket jeg ikke å være diagnosefokuseret. Dette er en interessant problemstilling fordi jeg som student befinner meg i et etisk dilemma med fare for å stigmatisere og segregere personer som har CP.

Selv om oppgaven i det store og hele retter seg mot CP, er det sannsynlig at personer med andre diagnoser har sammenfallende behov for tilrettelegging. Slik kan flere kjenne seg igjen i problemstillingene oppgaven tar opp.

Funksjonsnedsettelse blir sett på som en tilstand forårsaket av sykdom og et problem for personen som er «rammet», ifølge den medisinske beskrivelsen av funksjonsnedsettelse (Bufdir, 2020). CP er en diagnose som ikke settes i sammenheng med kreativ dans uten videre. Det er viktig å være informert om funksjonsnedsettelsens mulige konsekvenser og tilrettelegging for den enkelte, men i dans bør det være mulig å frigjøre seg fra medisinsk tenkning. Har medisinske diagnoser relevans i kreative danseformer? Kanskje i tradisjonelle forestillinger hvor en viss fysikk kreves. Har jeg berørt dilemmaet tilstrekkelig; hvorfor være opptatt av medisinske diagnoser når man jobber kreativt og i kunstneriske former?

Det er fordeler og ulemper med å omtales som en med en spesifikk diagnose. En beskrivelse av hva en diagnose kan innebære, gjør det muligens lettere å sette seg inn i utfordringene til den som har diagnosen. I samfunnet forøvrig, må man ofte oppgi diagnose om man søker om hjelpemidler eller økonomisk støtte (NAV, 2020, avsnitt 4). Man må på sett og vis kategoriseres for at støtten skal kunne tilbys og gjennomføres. Det er ikke alltid et samsvar mellom behov og ytelse. Dette kan overføres til tilrettelegging i dans. En diagnose kan medføre mindre tilrettelegging om pedagogene har et bestemt syn på hva dans skal være. Dermed er det fare for at man diskriminerer de som har vansker med å utføre spesifikke bevegelser når man danser. Dette dilemmaet kunne jeg kanskje fått bedre svar på gjennom intervjuene om jeg hadde lagt større vekt på det.

5.12.4 Deduktiv tilnærming blir til induktiv tilnærming

Jeg har valgt en generell teori om menneskelige behov. Det har nok medført at deler av oppgaven har favnet videre enn jeg har maktet å utrede. Jeg burde kanskje valgt et mer ensidig utgangspunkt. Denne deduktive tilnærmingen var å utforske koblingene til en forhåndsbestemt teori. Dette førte til en induktiv tilnærming, fordi funnene viste seg å handle om mer enn bare menneskelige behov, men også relasjoner mellom mennesker. Denne endringen av måten å undersøke et fenomen på er fin lærdom. Min egen oppfatning, holdning og måte å håndtere oppgaven på ble snudd om og viste seg å ikke være så konkret som jeg først antok.

I utgangspunktet framstod ikke informantene som nyskapende for meg, men heller bekreftende, inntil jeg så en sammenheng mellom dem og ønsket om å velge riktig måte å samhandle på i ulike situasjoner de har undervist i. Den induktive tilnærmingen førte meg videre til forståelsen av at det hele dreier seg om mer enn tilrettelagt danseundervisning.

I et inkluderende samfunn tilrettelegges det ikke bare for personer som har CP som deltar i danseklasser, men også for alle andre individer.

Alle mennesker er inkludert i samhandling med andre, og valg av riktig begrep til riktig menneskelig behov er essensielt for at behovet kan møtes. Tilrettelagt danseundervisning handler om mye mer enn det som foregår i en danseklasse. Opparbeidet erfaring og kjennskap har overføringsverdi til resten av samfunnet.

6 Oppsummering

Teoriene er knyttet sammen med funnene på en slik måte at behovspyramiden er målet for et menneske å oppnå, mens det gjelder å finne riktig samhandlingsbegrep for å nå målet. Jeg har rettet oppgaven mot personer som har CP i danseundervisningssetting, men flere av funnene gjelder utover målgruppen, og er aktuelle i et større perspektiv av samfunnet, fordi ulike måter å samhandle på er relevant i alle menneskelige relasjoner. Målet i denne oppgaven har vært Maslows svar på menneskelige behov i lys av danseundervisning for personer som har CP, for deretter å finne riktig verktøy, som kan være ett eller flere deler i samhandlingsbegrepene alt ettersom hvilken dialog man har og hva som kommuniseres.

6.1 Konklusjon

Alt i alt må dansepedagogen ha god dialog og diskutere hva som er målet for undervisningen med den enkelte deltaker. Inkluderende danseundervisning har vært intensjon med oppgaven, men det er spennende å se at forsøk på inkludering også kan være integrering, eller til og med føre til segregering eller ekskludering. Overraskende nok er det ingen automatikk i at forsøk på å inkludere fører til at deltakeren føler seg inkludert. Det er heller ikke alltid riktig å inkludere alle.

Samfunnets felles oppfatning av tilrettelagt danseundervisning for personer som har CP stemmer ikke helt overens med den enkeltes ønsker og behov. Det er viktig med erfaring og kjennskap til diagnosen, men i gitte situasjoner bør man se bort fra den og heller ha god kommunikasjon rundt den enkeltes behov. Behovene som uttrykkes er å bli inkludert, men overraskende nok er segregering fortsatt viktig i tilrettelegging av dans for personer som har CP. Dette understreker alle informantene, men det kan være vanskelig for dansepedagoger å gjennomføre. Vi må aldri slå oss til ro med at samfunnet er fullstendig integrert og inkluderer alle mennesker, og disse begrepene er derfor dynamiske og hele tiden i prosess (Dalen, 2006). Dialog og kommunikasjon med deltakerne vil være avgjørende for hvordan det tilrettelegges for deres behov, og om de føler seg inkludert, integrert, segregert eller ekskludert.

6.2 Veien videre

Anes tro på at situasjonen er bedre nå enn da hun var elev ved videregående skole, gir håp om inkludering og ikke bare integrering av personer som har CP. En holdningsendring som går fra å integrere til å inkludere kan bidra til bedre tilrettelegging fordi det er større bevissthet rundt deltakerens behov og fokus på likeverd og et likestilt dansemiljø. Et inkluderende og åpent dansemiljø vil være første stapp på veien til bedre tilrettelagt danseundervisning. Deretter vil det kunne skapes økt bevissthet om funksjonsnedsettelse, for eksempel CP, og man kan tilegne seg kunnskap man ellers ikke hadde vært opptatt av om holdningene var mer ekskluderende.

Som kjent har informantene i denne masteroppgaven spesiell interesse for tilrettelagt dans. Gjennom en kvalitativ undersøkelse er det vanskelig å få oversikt over kunnskap og erfaring blant dansepedagoger. Neste steg blir kanskje å kartlegge dansepedagoger i hele landet som har erfaring med undervisning for elever med funksjonsnedsettelse for å finne ut i hvilken grad de har kunnskap om CP. Hva slags erfaringer de har, er også vesentlig. Kartleggingen kan måles opp mot deltakernes meninger for å se om resultatene stemmer overens med deres oppfatninger. Et resultat av dette vil kunne si noe om hvor i Norge tilrettelagt dans kan promoteres og utvikles for å inkludere personer som har CP. Slik kan det kanskje unngås at deltakere med CP opplever ekskludering fordi dansepedagogen mangler erfaring og kjennskap til diagnosen og dermed ikke kan gi egnet individuell tilrettelegging.

Kanskje både du som leser denne oppgaven, og jeg som masterstudent sitter igjen med flere spørsmål enn svar om hvordan man kan tilrettelegge danseundervisning for personer som har CP? Det finnes ingen fasitsvar, og hadde det gjort det, ville de vært utdatert etter en stund. Fasiten er dynamisk og svaret endres over tid. Å stille spørsmål ved noe, betyr at man har tatt til seg kunnskap om ting man ikke har tatt stilling til tidligere. Flere spørsmål fører til dialog, diskusjon og synliggjøring av tilrettelagt danseundervisning, og over tid et mer inkluderende dansemiljø i Norge. Likevel er det viktig å understreke ett av oppgavens funn, at inkludering ikke er ekvivalent med følelsen av å være inkludert.

Problemstillingen tar for seg noe som i utgangspunktet virker spesifikt, men etter diskusjon av funnene viser det seg og være et større og mer komplekst spørsmål. Hele samfunnet må involveres og tilrettelegges bedre. Universell utforming må prioriteres. Tilretteleggingstiltak enkeltvis kan gjennomføres, men selve problemstillingen må vurderes i et større bilde. Små detaljer, som for eksempel trapper eller dørstokker som hindrer fri adgang for rullestolbrukere er en ikke ubetydelig ekskluderende faktor for likestilt deltakelse. En masteroppgave gir ikke utfyllende svar på hvordan det generelt kan tilrettelegges for personer som har CP. Det er en samfunnsutfordring som i høy grad avhenger av prioriteringer, politisk vilje og et godt samarbeid mellom funksjonshemmedes organisasjoner og offentlige og private organer.

Som nevnt er tilrettelagt danseundervisning mer enn bare det som foregår i en danseklasse. Større bevissthet om menneskelige behov og ulike måter å samhandle på i et samfunn kan være et steg i riktig retning for bedre tilrettelegging i danseundervisning for personer som har CP, men også for andre. Alt har en begynnelse, også mindre tiltak som fører til endringer.

Bibliografi

Primære kilder

- Andersen, G., (2020). *Cerebral parese-foreningen*.
Tilgjengelig fra: <https://www.cp.no/om-cerebral-parese/hva-er-cp/>
(Hentet: 22.10.2020).
- Askheim, S., (2020). *Store Norske Leksikon*.
Tilgjengelig fra: https://snl.no/Birgit_Skarstein
(Hentet: 11.11.2020).
- Bufdir, (2020). *Hva er nedsatt funksjonsevne*.
Tilgjengelig fra:
https://bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/ (Hentet: 26.11.2020).
- Dalen, M., (2004). *Intervju som forskningsmetode*. 1. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M., (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ..." *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal.
- Dalland, O., (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dahlum, S., (2020). *Store Norske leksikon*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/validitet>
(Hentet: 11.11.2020).
- DanceAbility, (2020a). *DanceAbility International*.
Tilgjengelig fra: <https://www.danceability.com> (Hentet: 27.09.2020).
- DanceAbility, (2020b). *DanceAbility International*.
Tilgjengelig fra: <https://www.danceability.com/about-us>
(Hentet: 01.12.2020).
- DanceAbility Finland, (2020).
Tilgjengelig fra: <http://danceabilityfinland.com/daf/international.html>
(Hentet: 01.09.2020).
- Danselaboratoriet, (2020). *Historikk*.
Tilgjengelig fra: <http://www.danselaboratoriet.no/historikk/>
(Hentet: 10.10.2020).
- Disabled Feminists, (2010). *What is ableism: Five things about ableism you should know*.
Tilgjengelig fra: <https://disabledfeminists.com/2010/11/19/what-is-ableism-five-things-about-ableism-you-should-know/> (Hentet: 01.11.2020).
- Dissimilis, (2020a). *Om oss*.
Tilgjengelig fra: <https://www.dissimilis.no/index.php/om-oss/om-oss>
- Dissimilis, (2020b). *Tilrettelagt undervisning i drama og dans*.
Tilgjengelig fra: <https://www.dissimilis.no/index.php/alle-nyhetsartikler/744-tilrettelagt-undervisning-i-drama-og-dans-webinarserie-nr-2>
- Duesund, L., (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyrholm, N. H., (2019). *Hva er DanceAbility og hvordan den kan hjelpe til å dekke behovene som legges frem i Maslows behovspyramide*. Trondheim: NTNU
- Dyrholm N. H., (2018). *Hvordan kan BlimE-dansen inkludere og ekskludere barn med nedsatt funksjonsevne?* Stavanger: Universitetet i Stavanger.

- Florian, L. & Spratt, J., (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), s. 119-135.
DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Follestad, B. & Wroldsen, N., (2017). *Sirkel: en metode for relasjonsarbeid og godt læringsmiljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frafjord, K., (2020). *Store Norske Leksikon*.
Tilgjengelig fra: <https://snl.no/pattedyr> (Hentet: 28.11.2020).
- Funktek, (2020). *Ordlista*.
Tilgjengelig fra: <https://www.funktek.se/ordlista/> (Hentet: 04.11.2020).
- Gill, C. J., (1997). Four types of integration in disability identity development. *Journal of Vocational Rehabilitation*, s. 39-46.
- Gisle, J., (2020). *Store Norske Leksikon*.
Tilgjengelig fra: <https://snl.no/eksklusjon> (Hentet: 3.11.2020).
- Gundersen, D., (2018). *Store Norske Leksikon*.
Tilgjengelig fra: <https://snl.no/transkripsjon> (Hentet: 17.10.2020).
- Herman, J., (2019). Dance as art and therapy in cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(4), s. 386-386.
- Herman, J., (2020). *Jerron Hermans hjemmeside*.
Tilgjengelig fra: <https://jerronherman.com> (Hentet: 29.11.2020).
- Holte, T., (2000). *Vi må fortsatt være utålmodige: CP-foreningens jubileumsbok 1950-2000*.
Oppgård: CP-foreningen.
- Ives, E. D., (1995). *The Tape-Recorded Interview: A manual for fieldworkers in folklore and oral history*. 2. utgave. Tennessee: The University of Tennessee Press.
- Kongsberg, I. M., (2015). *Kan dans bidra til å fremme psykisk helse?*. Masteroppgave: Universitetet i Stavanger.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (2006).
Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. Tilgjengelig fra:
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-20-42> (Hentet: 05.12.20)
- Maslow, A. H., (1973). *The farther Reaches of human nature*. Harmondsworth: Penguin.
- Maslow, A. H., (2013). *A Theory of Human Motivation*.
Start Publishing LLC: Simon and Schuster.
- Moore, S., (2016). *Blog some moore*.
Tilgjengelig fra: <https://blossomemoore.com> (Hentet: 27.9.2020).
- Moore, S., (2016). *Youtube, TEDX Talks*.
Tilgjengelig fra: <https://youtu.be/AGptAXTV7m0> (Hentet: 23.09.2020).
- Morris, M. L., (2015). Pushing the Limits: Making Dance accessible to Different Bodies through Assistive Technology. *Journal of Dance Education*, s. 122-129.
- Myskja, A., (1999). *Den musiske medisinen: lyd og musikk som terapi*, Oslo: Grøndahl Dreyer.
- NAV, *Arbeids- og velferdsforvaltninga* (2020).
Tilgjengelig fra: <https://www.nav.no/no/person/familie/grunn-og-hjelpestnad/grunnstonad#chapter-4> (Hentet: 27.11.2020).
- Nilsen, S., (2020). *Coda Dance Festival*.
Tilgjengelig fra: <https://codadancefest.no/festival/> (Hentet: 11.10.2020).
- Nordhagen, C., (2016). *Dans, talentidentifisering og talentutvikling: En kvalitativ undersøkelse omkring kulturskolens rolle i utvikling av dansetalenter*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Norsk senter for forskningsdata (2020).
Tilgjengelig fra: <https://nsd.no> (Hentet: 20.08.2020).

- NRK-Super, (2020). *BlimE-dansen 2020*.
Tilgjengelig fra: <https://youtu.be/cWUfgj9QkZY> (Hentet: 25.10.2020).
- NRK TV, (2020). *Lindmo*.
Tilgjengelig fra: <https://tv.nrk.no/serie/lindmo/2020/MUHU06005120/avspiller#t=34s>
(Hentet: 9.10.2020).
- Persvold, A. Z., (2018). *Store Norske Leksikon*.
Tilgjengelig fra: <https://snl.no/ekskludere> (Hentet: 1.11.2020).
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I., (2014). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metoder for lærerstudenter*. 6. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Schjatvet, C., (2014). Taushetsplikten i forskning: Er dagens samtykkeerklæringer gyldige og etisk gode nok?. *Sosiologisk tidsskrift*, 22(2), s. 199-207.
- Spurkeland, J., (2017). *Relasjonsledelse*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F., (2020). *Store Norske Leksikon*.
Tilgjengelig fra: <https://snl.no/reliabilitet> (Hentet: 11.11.2020).
- Thagaard, T., (2013). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Tøssebro, J., (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J., (2014). *Oppvekst med funksjonshemming - Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNICEF., (2013). *UNICEF The State of the World's Children 2013: Children with Disabilities*. Red.: Anthony, L.
- Villegas, T., (2017). *Think inclusive*.
Tilgjengelig fra: <https://www.thinkinclusive.us/inclusion-exclusion-segregation-integration-different/> (Hentet: 09.09.2020).
- Ødegård, S. S., Kristiansen, B. T. & Grøtte, M., (2020). *TV 2*.
Tilgjengelig fra: <https://www.tv2.no/a/11628626/>
(Hentet: 17.10.2020).
- Østern, T. P., (2009). *Meaning making in the Dance Laboratory, Exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. Helsinki: Manuscript for doctoral thesis at the Theatre Academy.

Sekundære kilder

- Bufdir, (2020). *Antall med nedsatt funksjonsevne*. Tilgjengelig fra: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Nedsatt_funksjonsevne/Antall/
(Hentet: 5.11.2020).
- Crossman, A., (2020). *Understanding Functionalist Theory: One of the Major Theoretical Perspectives in Sociology*. Tilgjengelig fra: <https://www.thoughtco.com/functionalist-perspective-3026625> (Hentet: 10.03.2020).
- Eide, E., Grue, J. & Vold, T., (2015). Ut av medieskyggen. Representasjon av funksjonshemmede i media. *Norsk medietidsskrift*, Volum (22), s. 1-3.
Tilgjengelig fra: https://www.idunn.no/file/pdf/66802885/elisabeth_eide_jan_grue_og_tonje_vold_red_ut_av_medies.pdf (Hentet: 01.12.2020)
- Great Big Story, (2017). *YouTube*.
Tilgjengelig fra: <https://youtu.be/IRMpE6gxf1o> (Hentet: 10.10.2020).

- Hovd, S., (2020). *Store Norske Leksikon*.
Tilgjengelig fra: <https://snl.no/fenomenologi> (Hentet: 22.11.2020).
- Imsen, G., (1998). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 2. utgave.
Oslo: Tano Aschehoug.
- Jacobsen, D. I., (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. 3. utgave.
Bergen: Fagbokforlaget.
- Jahnsen, R., (2020a). *Cerebral parese-foreningen Norge*.
Tilgjengelig fra: <https://fb.watch/1HV7OD6ijN/> (Hentet: 12.11.2020).
- Jahnsen, R., (2020b). *Om Cerebral Parese: ulike alvorlighetsgrader*.
Tilgjengelig fra: <https://www.cp.no/om-cerebral-parese/ulike-alvorlighetsgrader/>
(Hentet: 2.11.2020).
- Jahnsen, R., (2020c). *Om Cerebral Parese: Senfølger*.
Tilgjengelig fra: <https://www.cp.no/om-cerebral-parese/senfolger/>
(Hentet: 22.09.2020).
- Jahnsen, R., (2020d.) *Om Cerebral Parese: Fatigue*.
Tilgjengelig fra: <https://www.cp.no/om-cerebral-parese/fatigue/>
(Hentet: 10.02.2020).
- Karajlic, M., (2017). *Masteroppgave i idrettsvitenskap: Idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse og integrering*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Lid, I. M., (2013). *Universell utforming, verdigrunnlag, kunnskap og praksis*.
1. utgave. Oslo: Cappelen Damm.
- Lid, I. M., (2020). *Store Norske Leksikon*.
Tilgjengelig fra: https://snl.no/universell_utforming (Hentet: 10.10.2020).
- Mørch, W. T., (2020). *Store norske leksikon*.
Tilgjengelig fra: https://snl.no/Abraham_Maslow (Hentet: 14.09.2020).
- Wadel, C. C., (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Revidert utgave av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

”Hvordan tilrettelegge danseundervisning for personer som har cerebral parese?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan man kan tilrettelegge bedre for personer som har cerebral parese. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Min undersøkelse skal foretas i danseundervisnings-bransjen og legge vekt på intervjuobjekter som har dansepedagogisk erfaring med personer som har cerebral parese (CP), eller har CP selv. Denne undersøkelsen er en masteroppgave. Intensjonen bak masteroppgaven er å bevisstgjøre og gi mulighet for interesserte dansepedagoger å bli informert om hvordan (og hvorfor) en kan forbedre dansetilbudet for alle funksjonsvariasjoner.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), institutt for musikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan dansepedagoger arbeider med tilretteleggelse. Jeg skal kun undersøke muligheter basert utfra et lite miljø i Norge og skal bruke tre intervjuer av dansepedagoger med erfaring med cerebral parese.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet varer mellom 45-60 minutter. Jeg er sikker på det er ingen risiko for deg å delta på dette intervjuet, men du har rett til å stoppe intervjuet når som helst eller ikke kommentere alle spørsmål. Hvis du samtykker til å bli intervjuet som en del av feltarbeid-oppgaven min, intervjuet blir spilt inn og en transkripsjon blir produsert. Du får tilsendt utskrift og får muligheten til å korrigere saklige feil. Transkripsjonen av intervjuet vil bli analysert av meg, Nora Helena Dyrholm. Sammendrag av intervjuinnhold, eller direkte sitater fra intervjuet blir ikke gjort tilgjengelig gjennom akademisk publisering eller andre akademiske utsalgssteder.

Den faktiske lydinnspillingen vil være beholdt, for egen lærdom, men ikke delt videre. Den blir slettet når masteroppgaven er levert.

Enhver variasjon av betingelsene ovenfor vil bare skje med din ytterligere eksplisitte godkjenning, eller en tilbudsavtale kan innarbeides i intervjuavtalen

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Tilgang til intervjuutskrift vil være begrenset til veileder Anne Margrete Fiskvik og ukjent foreløpig ukjent sensor. Eventuelt deg og dine studenter om dere ønsker.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et oppfunnet navn som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg lagrer datamaterialet på innelåst pc med passord.

Opplysninger om deg publiseres muligens slik at du kan gjenkjennes av folk som kjenner deg godt, fordi der er et lite dansemiljø.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. desember. Ettersom jeg kun undersøker i et nok så lite dansefelt i Norge er det utfordrende å holde intervju-objektene anonymisert, men slettes ikke umulig å få til. Dette må i så fall noteres skriftlig over ens egen signatur og planlegge i innledningsvis i intervjuet. Personopplysninger og innhentet data behandles konfidensielt og oppbevares kun på min private datamaskin med passordlås. Etter levering av oppgaven makuleres alle lagede opplysninger. Full anonymitet for deltakere i studien kan derimot ikke garanteres da individer kan være mulig å indirekte identifisere på grunn av kontekstuelle beskrivelser eller om man kjenner vedkommende godt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

NTNU, institutt for musikk:

Prosjektansvarlig og veileder, Anne Margrete Fiskvik, E-post: anne.fiskvik@ntnu.no.

Personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen, E-post: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Margrete Fiskvik

Nora Helena Dyrholm

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hvordan tilrettelegge danseundervisning for personer som har cerebral parese og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes av folk som kjenner meg, fordi der er et lite dansemiljø, selv om navnet mitt byttes ut med et annet navn
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Signert av prosjektdeltaker, dato

Intervjuguide

Spørsmål for dansepedagogen masteroppgave intervju

1. Kan du fortelle litt om din karriere bakgrunn?
2. Hvorfor valgte du å jobbe som dansepedagog i ...?
3. Hva inspirerer deg til å danse? Og eventuelt er det noen som inspirerer deg?
4. Hvordan legger du til rette for tilpasset undervisning?
5. Hvordan bygger du opp dansetimene dine?
6. Hva skjer før du kommer på timen og hva skjer etter timen?
7. Hva mener du kjennetegner en godt tilrettelagt klasse for personer med cerebral parese?
8. Hva er den mest utfordrende utfordringen med tilrettelagt dans for deg som dansepedagog?
9. Hva gir det deg som person å undervise dans for personer med cerebral parese - på godt og vondt?
10. Hva tror du deltakerne sitter igjen med etter en danseklasse med deg?
11. Det finnes kanskje ikke en fasit, men hvis du mener det finnes elementære måter å tilrettelegge på, og hva kunne dette eventuelt vært?
12. Helt til slutt – er det noe som du gjerne skulle endret på?

NSD godkjenning av prosjektet

N

NSD Personvern

15.10.2020 09:27

Det er innsendte meldeskjemaet med referansekode 961118 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.03.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

