

# Innhold

Innhold .....	1
Forord .....	5
Sammendrag .....	6
<b>Kap. 1 INNLEDNING</b> .....	7
Aktualisering .....	9
Programområdet dans .....	11
Danseelever – en myteomspunnet elevgruppe i videregående skole .....	12
Tilpasset opplæring .....	13
Problemstilling og forskningsfokus .....	14
<b>Kap. 2 TEORI</b> .....	16
Bernsteins teoretiske rammeverk .....	17
Ekspressiv og instrumentell orden i danseundervisning .....	18
Kunnskapskoder og pedagogiske koder .....	19
The pedagogic device .....	19
Klassifikasjon .....	20
Innramming .....	22
Instruksjonsdiskurs og regulerende diskurs .....	22
Kolleksjonskode og integrasjonskode / Synlig og usynlig pedagogikk .....	23
Analysemodell for empirisk utforskning .....	24
Oppsummering av teoretisk forankring .....	25
<b>Kap 3. METODE</b> .....	26
Bakgrunn for valg av metode .....	26
Kvalitativ metode relatert til fagfeltet dans .....	26
Hvorfor kvalitativ metode .....	27
«Undervisning i sceniske dansefag» – et indre kasusstudie .....	27

Validitet gjennom reflektiv sosiologi, og deltaker - objektivering .....	29
Kvalitet og etikk .....	29
Datamateriale .....	30
Innsamling av datamateriale.....	31
Dokumenter.....	32
Lærere.....	32
Elever .....	34
<b>Kap. 4 ANALYSE .....</b>	<b>35</b>
TEMA 1: DOKUMENTER - «Kunnskapsløftet og læreplaner» .....	37
Kunnskapsløftet.....	37
Fellestrekk i Kunnskapsløftet og læreplaner i sceniske dansefag .....	38
Oppsummering .....	39
TEMA 2: LÆRERE - «pedagogisk praksis» .....	41
Danseteknikker og Scenisk dans 1/2/3.....	41
Dans i perspektiv – «Dansekomposisjon og koreografi ».....	41
L1: Klassisk ballett.....	43
<i>Pedagogisk praksis</i> .....	43
<i>Tilpassing av undervisning i klassisk ballett</i> .....	46
<i>Kolleksjonskode og synlig pedagogikk i klassisk ballett</i> .....	49
L2 / L3: Jazz- og moderne danseteknikk .....	50
<i>Pedagogisk praksis</i> .....	50
<i>Tilpassing av undervisningen i jazz- og moderne danseteknikk</i> .....	51
<i>Kolleksjonskode med innslag av integrasjon i jazz- og moderne danseteknikk</i> .....	57
L2: Dansekomposisjon og koreografi .....	58
<i>Pedagogisk praksis i dansekomposisjon og koreografi</i> .....	58
<i>Integrasjonskode i dansekomposisjon og koreografi</i> .....	60
Oppsummering .....	61

Kodevarianter i undervisning av sceniske dansefag .....	63
TEMA 3: ELEVER – «opplevelse av undervisning» .....	65
E1: « <i>Improvisasjon – en skummel utfordring</i> » .....	66
E2: « <i>Dans i perspektiv – en trygg havn</i> » .....	68
E3: « <i>Disiplin - læreren bør være streng</i> » .....	71
Kap. 5. – DRØFTING AV FUNN .....	75
TEMA 1: DOKUMENTER - « <i>Kunnskapsløftet og læreplaner</i> » .....	75
Distribusjonsregler i møte med styringsdokumenter .....	75
Utøvende, skapende og reflekterende mål i læreplanen .....	76
Nasjonalt fastsatte kompetansemål for alle danseelever .....	76
Helkroppslig kompetanse .....	77
TEMA 2: LÆRERE – «Pedagogisk praksis» .....	77
Tydelige mål med rom for alle og blick for den enkelte .....	78
TEMA 3: ELEVER – «Opplevelser i sceniske dansefag» .....	80
E1 Klassifisering kan by på så mangt .....	80
E3 Forventninger og motivasjon .....	82
E2 Fra «outsider» til «innsider» .....	84
Oppsummering av drøftingene og forslag til videre forskning .....	85
Litteratur .....	89

*Om människan inte längre låter något ha sin utgångspunkt i den egna kroppen och inte utvecklar dess möjligheter att förnimma och förstå, utan bara överför allt till bilder, simuleringar och teknik, kommer hon samtidigt att förmena sig själv möjligheten att utveckla en direkt kunskap om sig själv och sin relation till omvärlden*

(Gustavsson 2004, s. 218)

## Forord

Første gang jeg trådte inn i en dansesal, var jeg 11 år gammel - det var som en drøm! Drømmen ble etter hvert til virkeligheten og livet og har skaffet meg erfaringer gjennom mer enn 30 år innen fagfeltet både som student, profesjonell utøver og pedagog.

Som virkeligheten og livet har dansen mange ansikter og aspekter. Utøvelsen, undervisningen, og den akademiske tilnærming er preget av mange prosesser. Slike prosesser er alt annet enn lineære og forutsigbare og stadig dukker det opp nye ideer - gjerne midt på natten. Ordtaket «to kill your darlings» gir et godt bilde på utfordringen som er felles både inne kunst og academia når det gjelder å komprimere det man ønsker å formidle til et overkommelig og tilgjengelig format. Å la sitt publikum oppleve at «forestillingen» gjerne kunne vært bare litt lenger, gjør at de ønsker mer og kommer tilbake også neste gang. Kanskje kan dette være en ledesnor også i skapelsen av en masteroppgave?

Denne masteroppgaven har vært en inspirerende reise i et kjent landskap, men prosessen har stadig vist meg nye sider ved landskapet. Ved og tre ut av min praktiske hverdag på dansegulvet og inn i en akademisk skriveprosess, har jeg fått anledning til endelig å dvele ved viktige spørsmål i min læring. Dette har tidvis vært en krevende og ikke minst uvant prosess, som ikke hadde vært mulig uten god hjelp og moralsk støtte. Jeg vil derfor rette en stor takk til:

Cecilie Rønning Haugen - min veileder som med et skarpt, positivt og konstruktivt blikk og som har viset meg nye sider ved landskapet.

Mine informanter som har vist stort engasjement og gjort arbeidet ekstra motiverende.

Mine dyktige, inspirerende og alltid debattglade dansekolleger Elke Selnes, Åsne Hakvåg, Anne Fiskvik og Benedicte Schybaj.

Min samboer og kjæreste Jarl Strømdal, for nitidig korrekturlesing og gode kritiske innspill.

Mine to engelsksettere Mara og Tori, som alltid tar imot meg med overstrømmende glede og får meg ned på jorden, også når frustrasjonen har vært som størst ....

## Sammendrag

Masteroppgaven har til hensikt å gi en forståelse av undervisningspraksis på programfag dans, på studieretning for Musikk, dans, drama. Dette satt i relasjon til føringer i Kunnskapsløftet og læreplaner. Målgruppen for masteroppgaven er alle aktører som er involvert i opplæring og utdanning, og andre involverte i skolen; *formidlere, forskere, politikere, byråkrater, elever og foreldre*.

Fokus er rettet mot tilpassing av undervisning i en heterogen elevgruppe innen sceniske dansefag. Det overordnede formålet i programfagene, er i følge læreplanene å gi elevene en helhetlig innsikt i scenisk dans, og ferdigheter som kan legge til rette for videre utdanning innen fagområdet. Undervisningen foregår i heterogene grupper hva angår både bakgrunn innen dans og ambisjonsnivå. Aktivitetene i dansetimene er orientert rundt tekniske, fomidlingsrettede og/eller kreative oppgaver. Funksjonell og stilistisk fundamentert utøvelse av bevegelsesmaterialet er et gjennomgående tema, og det benyttes dermed ulike metoder for å imøtekomme fagområdets komplekse innhold.

Studien har en kvalitativ tilnærming i form av en kasusstudie, der informantene er elever og lærere ved ei veletablert danselinje. For å gi et mest mulig helhetlig bilde er undervisningen belyst fra 3 ulike perspektiver; *styringsdokumenter, lærere og elever*. Som teoretisk rammeverk er det benyttet teori hentet fra Basil Bernsteins omfattende arbeid med analyse av undervisning. Hos Bernstein er forholdet mellom struktur (dokumenter), handling (praksis) og aktør (elever, lærere) satt på dagsorden, og ivaretar dermed både makro- og mikroperspektiver i analyse av utdanningssystemer. Dette gjennom en strukturell tilnærming til *skolen* kombinert med en interaksjonistisk tilnærming til *elev* i skolen. I så måte teorier som er egnet til å belyse forskningsfokus for dette studiet.

Mine funn blir presentert og drøftet gjennom 3 forskningsspørsmål, hvor styringsdokumenter, pedagogisk praksis, og elevenes opplevelser settes i en større sammenheng. Her viser funn at undervisningen på programfag totalt sett representerer en tilnærming til kunnskap, som synes å ivareta elevenes ulike ståsted på en helhetlig måte. Dette gjennom undervisning som utfordrer elevenes; *intellektuelle, kognitive, fysiomotoriske, estetiske, kreative og etiske sider*. En kompleks og krevende tilnærming til læring, både for elever og lærere, men som bidrar til en dannelsesprosess som estetiske læreprosesser er alene om. Kanskje ligger det her en nøkkel som kan åpne opp for nye rom innen andre fagområder?

Nøkkelord; kunstpedagogikk, scenisk dans, mesterlære, kreativ dans, estetiske læreprosesser, synlig og usynlig pedagogikk, tilpasset opplæring, gruppelæring.

# Kap. 1 INNLEDNING

*«Det er et spesifikt innhold som læres, denne læringen foregår i konkrete kontekster, som igjen er innvevd i en materiell sosial og historisk praksis»*

Dette sitatet fra boken «*Mesterlære – Læring som sosial praksis*», (Nielsen and Kvale 1999), gir et godt bilde på danseundervisning slik det daglig praktiseres på alle nivå verden over. Det illustrerer også danseklassen som fenomen, og det er i dette landskapet jeg skal bevege meg gjennom denne masteroppgaven.

En århundrelang og tradisjonsbasert undervisningspraksis innen scenisk dans, kan vise til svært gode resultater hva angår ferdigheter innen de sceniske dansefagene; *klassisk ballett, jazzdans og moderne samtidsdans*. En metodisk tilnærming som baserer seg på mesterlæring benyttes i disse fagene på alle arenaer og nivå. Dette gjelder også for elever på danselinjene på programområdet dans i studieretning for Musikk, dans og drama, hvor dansepedagogens dype og erfaringsbaserte kunnskap formidles og deles med elevene. For en danseelev er det essensielt å ha en danselærer som kan introdusere dem til kunstarten, og grad av autonom tilnærming fra dansernes ståsted varierer i henhold til fagenes grad av stilistiske normer og dansernes ferdighetsnivå i grunnleggende teknikk. Dette setter store krav til dansepedagogen - både i et etisk, fysiologisk og kunstpedagogisk perspektiv. På timeplanen til danseelevne er det også kreative dansefag, hvor nyskaping og eksperimentell tilnærming er på agendaen. I den anledning må dansemesteren ivareta en rolle hvor de stimulerer eleven til å ta i bruk sin ervervede dansekunnskap på en kreativ og selvstendig måte. Dette tilsier at en dansemester i videregående skole må være utrustet med en «versatil pedagogisk verktøykasse», og at elevene må ha stor grad av omstillingsevne for å lykkes med skolearbeidet.

Selv har jeg over 20 års erfaring som dansepedagog i videregående skole, fra programområde dans, ved MDD linjen på Trondheim Katedralskole. Mine fagområder er i hovedsak; *klassisk ballett, moderne samtidsdans, improvisasjon og koreografi*. I årenes løp er det enkelte tema som stadig er gjenstand for engasjerte drøftinger blant dansekolleger i inn- og utland, både i skolesammenheng og på fagkonferanser. Tematikken dreier blant annet rundt diskurser som; *tilpassing, læringsmiljø, læringsstrategier, yrkesretting, allmenndanning og skolepolitiske trender*. Dette er diskurser som er aktuelle på alle arenaer som omhandler undervisning. Mitt ønske er at jeg gjennom en masteroppgave hvor jeg går inn på et fagfelt jeg kjenner svært godt, kan bidra både med innsikt til et «smalt» fagområde og samtidig

kunnskap som kan ha overføringsverdier til andre læringsarenaer og fagfelt. Noe som har gitt ekstra mening til det å ta fatt på et prosjekt av et slikt omfang, er at NIFU rapporten «Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene» (NIFU 2015), viser til at elevene på MDD linjer gjør det; «... *signifikant bedre enn elever på idrettsfag og studiespesialisering*). Dette er noe jeg ønsker å ta tak i gjennom en analyse av styringsdokumenter, læreplaner og undervisning av sceniske dansefag i videregående skole og videre se på hvorvidt mesterlære og «dansemesterens metodikk» ivaretar opplæringslovens føringer om *tilpasset opplæring* Kunnskapsløftets «*Prinsipp for opplæringa – Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*». (udir.no). Som grunnlag for analyse av undervisningen har jeg benyttet datamateriale innhentet fra intervjuer med 3 lærere og 3 elever. 2 av lærerne og samtlige elever er tilknyttet programfag dans i en og samme videregående skole, og den siste lærerinformanten arbeider ved en utenlandsk høyere utdanningsinstitusjon.

Jeg vil nå komme inn på hvorfor det for meg er aktuelt å vie en hel masteroppgave, på et programfag som kun ca. 1 % (NIFU 2015) av elevene i videregående skole tar del i.

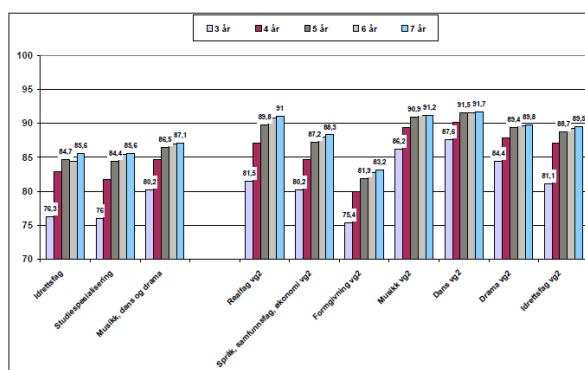


## Aktualisering

Utvalget bak NOU rapporten «Rett til læring» (NOU 2009:18) påpeker at det mangler rutiner for å sikre overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring, noe som medfører at videregående opplæring ikke har tilstrekkelig kunnskap om elevenes læringsutbytte og læringsutvikling. Dette definerer utvalget som en systemfeil, hvor konsekvensen er at det er utfordrende å tilrettelegge og eventuelt sette inn særskilte oppfølgingstiltak i videregående skole. «Systemfeilen» er en kjent problemstilling for ansatte i skoleverket og en diskurs som stadig drøftes både intern i skolen, i politisk sammenheng og i den generelle samfunnsdebatten. Med bakgrunn i egen erfaring, er det funn i forskningsrapporten «Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene» (NIFU 2015), som særskilt har fanget min interesse. Rapporten konkluderer med følgende i Kap. 6.3 «Betydningen av ulike veier til studiekompetanse»):

En analyse av de 20 prosent svakest presterende elevene gir her et interessant inntak til forståelse. Den viser at spesielt **elevene på musikk, dans og drama «overpresterer» i forhold til sine forutsetninger**, noe som kan skyldes at de har spesielle ferdigheter og andre ressurser enn de vi kan måle, inkludert interesse for og ferdigheter i musikk, dans eller drama»... «Det er flere mulige forklaring på disse forskjellene. Det kan henge sammen med forskjeller i hvor krevende utdanningsprogrammene er...»... «Det kan også tenkes at forskjellene skyldes at noen programmer har bedre undervisning. En tredje mulig forklaring kan være forskjeller i motivasjon og interesse blant elevene».

Rapporten viser videre til at elever på MDD; «... gjør det signifikant bedre enn elever på idrettsfag og studiespesialisering» og at «... Elever på programområdene musikk, dans, drama har en kompetanseoppnåelse på 85-88 prosent på normert tid (3 år) og 90-92 prosent etter fem år».



Figur 3.2: Oppnådd studiekompetanse i løpet av sju år etter grunnskolen. Tre årskull 16-åringer som valgte studieforberedende utdanningsprogram på Vg1 2006-2008. Oppnådd studiekompetanse etter elevenes spesialisering i Vg2 2007-2009, blant elever som fortsatte på Vg2 etter Vg1. Prosent.

Det kan dermed synes som om systemsvikten ikke har like stor innvirkning på MDD fagene som på øvrige studiespesialiserende områder, noe som matrisen i figur 3.2 (ibid.) viser. Dette er interessante funn som vil være høyst aktuelt å undersøke nærmere ut fra flere perspektiver, som jeg nå vil komme inn på.

I et skolepolitisk perspektiv der kunstfagenes posisjon i skolen stadig svekkes, kan et slikt funn synes som et paradoks. MDD linjer legges ned og timetall innen estetiske fag, reduseres til fordel for teorifag. Et «testregime» som vektlegger det som kalles «basisferdigheter» - i form av lesing, skriving og regning - viser at estetisk kompetanse ikke anses som «gyldig kunnskap». En storstilt nasjonal satsing på etter- og videreutdanning, som retter alle ressurser mot teorifag vitner også om at estetiske læreprosesser ikke er «i vinden». Figur. 3.2 viser også at elever på dans gjennomgående har høyest skår av samtlige fag rapporten belyser. Noe som bidrar til at det å rette forskningsfokus mot programområdet dans vil være en relevant og hensiktsmessig tilnærming i henhold til NIFU rapportens hentydninger til årsakssammenhenger (understreket) kap. 6.3 ovenfor. En relevans som også forsterkes i henhold til NOU rapportens problemstilling. Dette med tanke på at dans er ikke et eget fag i grunnskolen. Følgelig finnes det heller ingen opplysninger om elevens læringsutbytte det er høyst tilfeldig om eleven har hatt noen som helst befatning med dans før de starter på MDD. Her må det kunne sies at systemsvikten er absolutt, da danseelevne ikke har referansepunkter å forholde seg til i fag som nå er «hovedfagene» i skolehverdagen. Likevel overpresterer elevene i forhold til sine forutsetninger og er den elevgruppen som skårer høyest i rapporten, når det gjelder å oppnå generell studiekompetanse.

Dette motsetningsforholdet viser at det kan synes som at det er «noe» ved programfagets innhold og praksis, som har en «nøytraliserende» virkning både på «systemsvikten» og den manglende forkunnskapen innen dans. Beror dette på en faglig tilnærming der meningsskapning foregår gjennom arbeid med formuttrykk, som i følge Østern (2010), er den sentrale måten å utvikle kunnskap innen kunstfaglig læring? Og/eller at læreplanverket for dans legger til rette for en opplæring, som gjør at elevene både mestrer dans og fellesfagene? Dette er tematikk som også aktualiseres i OECD rapporten «Art for Art's Sake» (Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013)), hvor det foreslås at videre forskning innen kunstfagenes betydning innen utdanning, blant annet bør rettes mot følgende to punkter (ibid. s. 11):

- Investigate how other subject areas can learn about good teaching and deep learning by looking at art classes
- Study the relative effectiveness of different kind of pedagogies, assessments and curricula in fostering various kinds of learning outcomes in the arts and possibly the simultaneous development of skills and habits of minds that can be used in other domains.

For å gi leseren et innblikk i programfaget dans i videregående, som er konteksten oppgaven omhandler, vil jeg nå gi et generelt innblikk for å belyse fagkultur, kontekst og aktører på programrådet dans i videregående skole.

## Programområdet dans

Felles for elever i vgs er at alle har individuelle årsaker og dertil også ambisjonsnivå når de velger studieretning. Blant elevmassen på danselinjer er variasjon i ambisjonsnivå i spennet fra de som ønsker å erstatte teorifag med dans fordi de er skolelei, til de som har ambisjoner om å gjøre dansen til levevei. Dette speiles også i variasjonen i ferdighetsnivå og erfaringsbakgrunn innad i en klasse. For danselærerne setter dette store og komplekse krav til pedagogisk utøvelse ut fra flere perspektiver. Tilpassing er ikke et anliggende kun i henhold til instrumentelle føringer i form av læreplaner. Treningsmengden på VG3 er inntil 22 timer pr uke, en belastning ikke alle kropper har like gode forutsetninger for å takle. Med andre ord er tilpassing krevende for dansepedagogen i en heterogen elevgruppe.

Dans undervises i grupper på ca. 15 dansere, hvor det benyttes det man kan kalle sosialkognitiv mesterlære. Sosialkognitiv fordi det kognitive skjer i en gruppekontekst, som i varierende grad (men alltid) vil innbefatte kognitive prosesser. Disse kognitive prosessene skjer med input fra læringsmiljøet som helhet. Kompetansemålene gruppen jobber med, kan beskrives som å kunne beherske funksjonell og stilistisk utførelse av gitte bevegelseskombinasjoner, og skapende arbeid med gjennom kreative oppgaver, med utgangspunkt i danserens forkunnskaper og motoriske forutsetninger. Innen fag som omhandler danseteknikk foregår undervisningen gjennom demonstrasjon og verbal redegjørelse av «konkrete» mål, hvor mesteren formidler et bestemt bevegelsesvokabular til hele gruppen samlet. Deretter øver elevene individuelt, men samtidig synkront etter musikk, og forsøker å imitere demonstrerte trinnkombinasjoner. En slik praksis gjelder spesielt tidlig i utdanningsforløpet. Grunnleggende tekniske ferdigheter tilpasset den enkelte dansestil, og derigjennom også skadeforebyggende kroppskontroll, er hovedmål for læreprosessen. Når eleven behersker det grunnleggende, dreies fokus stadig mer mot å utfordre og utforske

elevens individuelle tolkningsrom. I faget *Dans i perspektiv* arbeider elevene med kreative oppgaver innen dansekomposisjon og koreografi. Her inntar mesteren en mer indirekte veilederrolle, gjennom at elevene får kreative og utforskende oppgaver.

## Danseelever – en myteomspunnet elevgruppe i videregående skole

Dans har en marginal plass i det norske storsamfunnet, noe som blant annet skyldes at dans sysselsetter en meget lav andel av arbeidstokken i Norge, og heller aldri har hatt plass som et eget estetisk kunstfag i grunnopplæringen. Dette forklarer at det kun er unntaksvis at elevene har tilgang på faglig oppfølging i hjemmet, noe som setter danseeleven i en særstilling jeg nå vil komme nærmere inn på.

I løpet av virke i videregående skole, er det kun et fåtall elever med foresatte som har utøvet dans som fritidsaktivitet og kun to som har dans som profesjon. Trekker man også inn et kjønnsperspektiv, er det kun mødre som har drevet med dans som hobby. Når det gjelder sceniske dansefag er det dermed unntaksvis at en foresatt kan veilede og hjelpe elevene som har valgt å gå på dans i vgs. Dette gir et bilde på hvilken ekstrem særstilling danseelevene på programområdet dans befinner seg i, både på individ- og gruppenivå. Konsekvensen av dette er at dansefaglig veiledning foregår kun på skolen, og at elevene ved skolestart i videregående bokstavelig talt «står på egne ben» i forhold til leksehjelp og faglig støtte i hjemmet. Dansen som før har vært en hobbyaktivitet, skal nå vurderes på lik linje med andre fag. Dette betyr at det er dansepedagogen og elevenes læringsmiljø som er nøkkelen til hvorvidt elevene lykkes, ikke faglig støtte fra hjemmet. Dette setter et interessant søkelys på forskningsfunn som viser til at elever som kommer fra «ressurssterke hjem», har bedre forutsetninger for å lykkes på skolen. Her er det legitimt å spørre seg om hvilke faktorer som bidrar til at elevene lykkes best av alle, til tross for sin «særstilling», og noe jeg vil rette fokus mot i drøfting av funn.

Med bakgrunn i faktorene beskrevet ovenfor er min erfaring at fagområdet scenisk dans, og hvordan dette faktisk undervises kan synes som lite kjent for de fleste, også innen akademia. Kanskje ikke så rart, da det ikke er viet plass som eget fag i grunnskolen. Dette gir slik jeg har vært inne på ringvirkninger, både i storsamfunnet og i utdanningssystemet, noe som også forklarer hvorfor dans betegnes som ett av «kunstens stebarn». Videre kan dette forklare hvorfor undervisning av dans er myteomspunnet og oppleves som et «eksotisk fenomen» for «uinvidde». I så måte er mitt ønske, at en masteroppgave som retter fokus mot hva som faktisk foregår i dansesalen på vgs, kan være oppklarende og belyse NIFU rapportens hentydninger i kap. 6.3, om at elevene på MDD «overpresterer» og «... gjør det

*signifikant bedre enn elever på idrettsfag og studiespesialisering*? Er det slik at; «... noen programmer har bedre undervisning»? Kanskje vil det ved å undersøke undervisningspraksis og elevenes opplevelser være mulig å komme litt nærmere en forklaring.

## Tilpasset opplæring

Jeg er av den oppfatning av at vi som pedagoger og «system» - uavhengig av fagfelt - aldri kan bli god nok på å se den enkelte elev. Som følge av samfunnsutviklingen for øvrig er elevmassen vi møter i skolen alt annet en statisk. For å imøtekomme dette må det være vilje til endring på alle nivåer i skolen, gjennom en «*pas de deux*» (ballett; duett), mellom «det som fungerer» og «nytenking i et samtidsaspekt».

*«Teachers should recognise that changes in profession need to start with teacher training to encourage a rounder approach involving personal growth and care for the whole person».* (Buckroyd 2000 s, 68)

Sitatet av Professor Julia Buckroyd er hentet fra boken *The Student Dancer*. Hun påpeker her i klartekst at fokus for videreutvikling innen pedagogisk praksis, må ta utgangspunkt i den enkelte elevs behov i et mer holistisk perspektiv. Programfaget dans på studieretning MDD, har et læreplanverk som krever at elevene behersker både spesifikke danseteknikker og skapende arbeid individuelt og i gruppe. En slik bredde skal tilrettelegge for at elevene har den kunnskapen som kreves for videre studier inne dans. Elevenes forståelse av kognitive, kinestetiske og estetiske sammenhenger, samt innsikt og aksept for egne fysiske muligheter og begrensninger, er alle vesentlig for å utvikle en god utøvelse. I denne konteksten er det dansepedagogenes oppgave å legge til rette for en tilpasset undervisning.

Min erfaring fra feltet tilsier at majoriteten av dansepedagoger har et brennende ønske og ikke minst et stort engasjement for å tilpasse undervisningen og at de viser stor omsorg for sine elever. Noe jeg selv har erfart gjennom et langt danseliv som student og utøver i inn- og utland. Med Julia Buckroyds sitat som drivkraft, håper jeg en kvalitativ undersøkelse av «den mangfoldige danseklassen», kan bidra både til dokumentasjon, inspirasjon og videreutvikling av praksis - både i og utenfor dansesalen.

## Problemstilling og forskningsfokus

I innledning og aktualisering har jeg pekt på egne erfaringer, forskning, kultur og diskurser rundt tematikk som ligger til grunn for min interesse til å iverksette denne masteroppgaven. Å måtte foreta et valg ut fra dette har vært krevende og jeg har gått mange runder før jeg nå har «landet». Som nevnt er tilpassing et anliggende jeg ser på som kjernen i god undervisning. Som forankring og for samtidig å begrense omfanget i masterprosjektet, har jeg funnet det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i utvalget nedenfor, hentet fra Kunnskapsløftet - «*Prinsipp for opplæringa*» (udir.no) Punkt 1 og 2 henviser til det jeg vil definere som en henholdsvis 1: ideologisk (*vid*) og 2: metodisk og tiltaksrettet (*smal*) redegjørelse av begrepet *tilpasset opplæring*. Elementer som er uthevet viser hva som har vært sentral tematikk i hele forskningsforløpet - fra datainnsamling til drøfting.

- Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte **utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot**, og som dei kan **meistre på eiga hand eller saman med andre**. Det **gjeld også elevar med særlege vanskar eller særlege evner og talent** på ulike område
- Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved **variasjon** i bruk av lærestoff, **arbeidsmåtar**\_og læremiddel og **variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa**». **Elevane har ulike utgangspunkt**, bruker **ulike læringsstrategiar** og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål.

Danseelevens har ulike; *ambisjoner, fysiske forutsetninger og grader av dansefaglig kunnskap*, noe som gjør at elevene på danselinjer representerer et stort mangfold. Med andre ord en *heterogen* elevmasse. I punkt 1 ovenfor, vektlegges en ideologisk pedagogisk tilnærming hvor alle skal kunne oppleve mestring. Punkt 2 har en tiltaksrettet fokus, hvor undervisningen skal lede frem mot nasjonale kompetansemål. Dette kan synes som et paradoks. Er det da mulig å skape en læringsarena hvor *alle* danseelevne kan nå de samme målene, til tross for ulikt utgangspunkt på en rekke felt. Det kan synes som at svaret er ja, ut fra funnene jeg har vist til i rapporten fra NIFU (NIFU 2015). Et ja som tilsynelatende forsterkes av at systemsvikten NOU rapporten redegjør for, ikke synes å ha innvirkning på dans som fag. Hva er det egentlig som foregår i dansesalen som gjør dette mulig?

For å søke etter svar på dette «mysteriet» har jeg valgt følgende problemstilling, tematikk og forskningsspørsmål:

## **Problemstilling:**

**«Hvilke pedagogiske tilnærminger utøves på programfag dans, sett i lys av fagenes kunnskapsmål og Kunnskapsløftets prinsipper om tilpasset opplæring»**

### **TEMA 1: Dokumenter - «Kunnskapsløftet og læreplaner»**

1. *Hvordan speiles formålene i læreplanene på programfag dans i Kunnskapsløftet's prinsipper for opplæring?*

### **TEMA 2: Lærere – «Pedagogisk praksis»**

2. *Hvilken pedagogisk tilnærming har dansepedagoger i undervisning av en heterogen elevgruppe?*

### **TEMA 3: Elever – «Opplevelser i sceniske dansefag»**

3. *Hva er elevens opplevelser rundt motivasjon, mestring og overføringsverdier i møtet med sceniske dansefag?*

Jeg ønsker gjennom spørsmålene å undersøke om det er sider ved den didaktiske og pedagogiske tilnærmingen på programfag dans, som har en «nøytraliserende virkning» på elevers ulike forutsetninger. Kanskje representerer dansens kunstpedagogiske og didaktiske praksis en «nøkkel» som kan åpne ukjente rom hos elevene og dernest forklarer noe av årsaken til at danseelvene lykkes i videregående skole? Og ikke minst – få sin velfortjente plass i grunnopplæringen - på lik linje med andre fag. Dertil også et innspill i den generelle debatten om kunstfagenes plass i skolen.

Dance is an art form and like any artistic endeavour it has a cultural role to play in the society (Levine 2004).

In its essence, dance is constituted by the movement of the human body. From the centuries it served as medium communicating powerful religious, intellectual, spiritual and political messages embodied and expressed through a dancing body (Sachs 1963; Walker et al. 2010).

Such channel of expression exceeds the lingual and cultural barriers, and reaches beyond a verbal notion of language (Levine 2004).

## Kap. 2 TEORI

Min forskningsfokus, er som nevnt innledningsvis, analyse av læreplaner og undervisning av scenisk dans i videregående skole. Pedagogisk utøvelse og elevenes opplevelser undersøkes i relasjon til læreplanens føringer. Som analyseverktøy har jeg gjort et utvalg av kodeteorier fra Bernsteins omfattende teoretiske rammeverk. Utvalget er gjort med tanke på å benytte koder og begreper som er særlig relevante for analyse av mitt empiriske materiale, der forskningsfokus er; *læreplaner, pedagogisk praksis og elevenes opplevelser av undervisningen.*

Jeg vil hevde at Bernsteins teorier og begrepsapparat tydeliggjør; *maktrelasjoner mellom lærer og elev, metodisk utøvelse, styringsdokumenter og evalueringkriterier*, og dermed utgjør et velegnet analytisk rammeverktøy opp mot problemstillingen. For meg er det også vesentlig at Bernsteins gjennom sine teorier forsøker å trekke linjer mellom forhold i storsamfunnet og pedagogisk praksis. (Hovdenak et al. 2007) Teoriene innbefatter også sosialiseringsprosesser, der utvikling av ferdigheter til å fortolke sine omgivelser er sentral.

Barnet forvandles fra å være et biologisk vesen til å bli et spesifikt kulturelt vesen»...«En bestemt moral, kognitiv og affektiv bevissthet vekkes i barnet og gis en spesifikk form (ibid.)

For å gi en beskrivelse av utviklingstrekk og tolkninger av Bernsteins teoretiske rammeverk, har jeg benyttet Hovdenak, Riksaasen, Wiese, 2007. Jeg har også supplert fra Bernstein 2000, Apple (1995), Atkinson et. Al (1995) og Haugen 2002 og 2009. Eksemplene jeg har valgt å benytte i utdyping av teori og begreper, er i hovedsak satt i en dansefaglig sammenheng. Dette er et bevisst valg da dans er et fagfelt få har nær kjennskap til. Jeg håper en slik tilnærming kan være klargjørende og øke lesbarhet av analyse og drøfting av funn, og samtidig ha overføringsverdi til andre fagområder. Eksemplene er hentet fra egne erfaringer gjennom mer enn 30 år innen fagfeltet både som student, profesjonell utøver og pedagog.



## Bernsteins teoretiske rammeverk

Hos Bernstein er forholdet mellom struktur (dokumenter), handling (praksis) og aktør (elever, lærere m.m) satt på dagsorden. Hans kodeteori ble utviklet i perioden 1954 til hans død i 2000. Et sentralt aspekt ved hans teorier, er at hans tenkning ivaretar både makro- og mikroperspektiver i analyse av utdanningssystemer. Dette gjennom en strukturell tilnærming til *skolen* kombinert med en interaksjonistisk tilnærming til *eleven* i skolen (Hovdenak et al. s. 2007) s, 9. Bernstein (2000) skriver selv i kapittel 1 (s. 3) boken «Pedagogy, symbolic control and identity», at han har gjort følgende valg i utarbeidelse av sin kodeteori:

I have made a deliberate choice to focus sharply upon the underlying rules shaping the social construction of pedagogic discourse and its various practices"... I shall be more concerned to analyze how pedagogic text have been put together, the rules of its construction, circulation, contextualization, acquisition and change.

En slik teoretisk tilnærming kan ivareta min forskningsfokus på en høyst relevant måte, da det er mulig å gå grundig inn i kompleksiteten jeg opplever på programområdet dans. I følge Apple (1995) er makroplanet for kodeteorien basert på Marx teori om at det er individets plass i materiell produksjon som former individet. Videre hevder han at mikroplanet er influert av Meads interaksjonistiske perspektiver;

Individets atferd kan bare forstås i relasjon til atferden til den sosiale gruppen som individet er medlem av. Individet påvirkes av gruppens handlinger, samtidig som det selv påvirker andre medlemmer av gruppen» (ibid.)

Bernstein (1996) sier selv at han har hentet inspirasjon til utviklingen av egne teorier, fra bl.a.; Durkheim, Parsons, Marx, Mead, Piaget, Levi-Strauss, Vygotsky og Luria. Dette støttes av Apple (1995) og Atkinson et. Al (1995), som begge fremhever Bernsteins evne til å koble forskjellige teoretiske tradisjoner. Atkinson (ibid.) hevder videre at Bernsteins bok *Pedagogy, Symbolic Control and Identity (1996)*, gjennom sitt rammeverk legger til rette for og stimulerer til utdanningsforskning både på makro- og mikronivå. McFadden (1995, s. 304) vurderer det slik at Bernsteins teori gir «... a pedagogical framework which is sensitiv to cultural issues and difference».

## Ekspressiv og instrumentell orden i danseundervisning

I sin artikkel «Ritual in education» introduserer Bernstein i 1996, to begreper som omhandler og setter i system skolens to kontrollformer. Dette omtaler han som *expressive order* (ekspressive orden») og *instrumental order* (instrumentelle orden). I følge Haugen (2002, s. 70) refererer den *ekspressive orden* til «(...) strukturen på sosiale relasjoner som overfører den moralske orden, mens den *instrumentelle orden* refererer til strukturer på sosiale relasjoner som overfører læreplan, pedagogikk og evaluering». Nettopp i dette spenningsfeltet mellom ekspressive og instrumentelle føringer, kan det oppstå konflikter når det kommer til praksis i skolen. I føringer for den instrumentelle orden, legges det opp til at alle elever skal gjennom samme læreplan og evalueres gjennom fastsatte vurderingskriterier. Derimot er føringen i den ekspressive orden grunnlagt på ivaretagelse av den enkeltes elevs; forutsetninger, behov, kultur og interesser. Jeg vil hevde at konflikten er åpenbar og Haugen (ibid.) beskriver de to *ordene* slik;

Den instrumentelle orden vitner om en holdning hvor individet skal tilpasse seg skolen, mens den ekspressive orden vitner om en holdning hvor skolen skal tilpasse seg eleven.

Nettopp denne *konflikten* har vært styrende for hvilke fag jeg valgt å problematisere i min oppgave. Slik beskrevet ovenfor legger Bernsteins kodeteorier til rette for en operasjonalisering og analyse av flere sider ved pedagogisk praksis. I følge Hovdenak (Hovdenak et al. 2007), vil det i så måte være relevant for analyse av mitt datamateriale, å benytte et utvalg modeller og begreper fra hans teorier. kommer det klart frem at rekontekstualisering av Bernsteins teorier kan formes i henhold til forskerens interesser. I mitt prosjekt er fokus både læreplananalyser, lærer- og elevperspektiver i undervisning av dans. Hovdenak forteller videre at i diskusjoner med Bernstein rundt hennes datamateriale, gjentok han ofte utsagnet; «*Don't force your data*». Dette mener Hovdenak viser at Bernstein vektlegger at;

det først og fremst er empirien som skal legges til grunn, og at deler av hans begrepsapparat deretter kan bidra til analyser som gir dypere forståelse i forhold til de ulike nivåer forskeren er opptatt av (ibid s. 9)

Jeg har i mitt valg av teori lagt vekt på at utvalget kan gi plausible hensiktsmessige verktøy for å lese mitt råmateriale. Samtidig tilrettelegger teoriene for at leseren kan gjøre egne vurderinger av min analyse. Da både instrumentelle og ekspressive sider ved undervisningen kan belyses gjennom Bernsteins gir de mulighet til å gi en konkret beskrivelse av kasus.

Dette legger til rette for en analytisk tilnærming, der det er mulig for meg som forsker å distansere meg fra egen praksis.

## Kunnskapskoder og pedagogiske koder

Begreper fra Bernsteins kodeteorier som kan synes mest relevante for mitt prosjekt er; «*The pedagogic device*», *klassifikasjon og innramming*, *synlig og usynlig pedagogikk*, *kolleksjonskode og interaksjonskode*. Dette er sentrale begreper i Bernsteins teoretiske rammeverk, som også griper inn i hverandre på flere plan. Jeg vil i påfølgende avsnitt gi en nærmere beskrivelse av hva som ligger til grunn for de ulike teoretiske kodebegrepene.

### The pedagogic device

I denne kodeteorien retter Bernstein fokus mot hvordan makt som fenomen har sammenfallende innvirkning på både på mikro- og makronivå, på ulike kulturelle arenaer.

The pedagogic device acts as a symbolic regulator of consciousness; the question is, whose regulator, what consciousness and for whom? It is a condition of the production, reproduction and transformation of culture» (Bernstein 2000, s 38)

I følge Haugen 2009 (s. 16), forsøker Bernstein gjennom denne teorien å uttrykke «grammatikken» for hvordan dette henger sammen, gjennom følgende tre «regler»; *distribusjon-* / *rekontekstualisering-*/ og *evalueringsregler*. Kjernen i denne teorien er i skolesammenheng, hvordan maktaspekter påvirker alle ledd i en pedagogisk diskurs. Det må nevnes at det i skolesammenheng ikke er en klar linje for hvem av aktørene (lærere/elever) som omfattes av rekontekstualisering- og evalueringsreglene. Fremstillingen nedenfor viser hvordan jeg har koblet reglene til oppgavens 3 tema og hvordan de relaterer til forskningsspørsmålene i oppgaven:

- Tema 1 – Dokumenter - omhandler Kunnskapsløftet og læreplaner, og har implisitt en skolepolitisk agenda som kan kobles til distribusjonsregler.
- Tema 2 – Lærere - ser på hvordan læreplanene gjennom lærernes pedagogiske praksis transformeres fra «ord til handling» og kan dermed knyttes til rekontekstualiseringsregler.
- Tema 3 – Elever - omhandler elevenes opplevelser av undervisningen og hva de opplever som «gyldig kunnskap» - evalueringsregler.

Ved å ha disse som et bakteppe i drøftingen vil det være mulig å se sammenhenger mellom funn i rapportene presentert i aktualiseringen og funn fra analysen av de 3 temaene. I så måte hvordan makro- og mikronivåer gjensidig påvirker hverandre i hele utdanningssystemet.

## Klassifikasjon

Bernstein har konstruert to begreper for å beskrive overføringskoder og pedagogiske koder; *klassifikasjon* (Classification) og *innramming* (Framing). *Klassifikasjon* (F) beskriver i følge Bernstein (2000, s. 5) maktrelasjoner og overføring av makt. Begrepet kan på det mest generelle nivå defineres som relasjoner mellom kategorier og Riksaasen (Hovdenak et al, s. 34) beskriver det slik; «*Klassifisering kan variere i styrke og er knyttet til makt*». Begrepet klassifikasjon (C) benyttes for å beskrive graden av isolasjon mellom kategorier og/eller mellom kategorier. Klassifikasjonen kan være sterk (C+) eller svak (C-). Dette avhenger av grad av isolasjon. Hvis dette forholdet endres, forandres også selve prinsippene for klassifikasjonen mellom kategoriene. Kategorier i skolen kan f. eks være; *fag, elever og lærere*.

For å beskrive og lettere kunne forstå begrepet, vil jeg trekke frem et relevant eksempel fra norsk skole: klassifisering og posisjonering mellom fagene matematikk og dans. Den rent faglige klassifiseringen og dermed også isolasjonen mellom kategoriene dans og matematikk, ligger implisitt i fagenes egenart (C+). Det ene faget kan heller ikke erstatte det andre. Når det kommer til makt og posisjonering, er det ingen tvil om at matematikk har høyest status. Dette er synlig i læreplanene der matematikk regnes som en av 5 grunnleggende ferdigheter gjennom hele grunnutdanningen, også i dansefag på programfag dans på MDD. Dans derimot er som nevnt ikke engang et eget fag i den norske grunnskolen og som fag dermed kun tilgjengelig for elever som får plass på en danselinje på MDD. Generelt vil reproduksjon og spesialisering innen et fag opprettholdes gjennom isolasjon (C+), noe som også etablerer det som kalles «the voice» – Den dominerende profesjonelle normen for gyldig kunnskap i faget. (ibid.) Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i kapittelet. Hvis klassifiseringen mellom fag (C-) svekkes, f. eks ved at fagområder fratras muligheter for spesialisering, vil premissene for klassifisering endres slik nevnt innledningsvis. Oppsummert vil det si at et fag i skolen opprettholder sin isolasjon fra andre fag (C+), gjennom praksis fra de som har makt over aktiviteten. Særtrekk holdes da i hevd og videreføres. I skolen er dette i

hovedsak styrt av læreplaner og lærere. For å utdype dette vil jeg nå benytte fagområdet klassisk ballett. Her vil jeg også trekke inn begrepet - «the voice» - nevnt ovenfor.

Et eksempel på en kategori innen scenisk dans er klassisk ballett, et fag med en sterk identitet formet gjennom en lang tradisjon. De 5 grunnleggende posisjonene for ben og armer ble etablert på 1700- tallet, og er fortsatt i dag styrende både for danseteknikken og estetikken i klassisk ballett. Posisjonene skaper en egen identitet i faget og setter grenser for selve utøvelsen – hva som er «riktig og galt» i klassisk ballett. Makten over estetikken i ballett ligger altså her. De «5 posisjonene» kan dermed sies å representere «the voice» i faget, det vil si den dominerende profesjonelle normen for hva som anses som gyldig kunnskap. Denne kunnskapen opprettholdes og reproduseres gjennom undervisningspraksis i ballett. Dermed videreføres også isolasjonen av klassisk ballett som kategori. Hvis denne isolasjonen brytes, står kategorien i fare for å miste sin identitet og særpreg. Makt er det som vil opprettholde isoleringen, som i tilfellet klassisk ballett f. eks vil være oppførelse av originalkoreografier.

Siden ballett historisk sett kan sies å være selve opphavet til scenisk dans, har det også en dominerende status innen området. Dette posisjonerer og påvirker dermed både isolasjon og maktforholdet mellom de ulike sceniske danseformene. Men makten vil ikke dominere selve praksisen («the message») i dansetimen. (ibid.) Der er det *innrammingen* som skaper interaksjonsprinsippene og innen ballett (og øvrige kunstfag), vil og må det alltid være spillerom for egne fortolkninger av «the voice». Eksempler på dette vil bli vist i analysen, hvor jeg vil presentere eksempler fra lærerinformantenes pedagogiske praksis. Klassisk ballett er et estetiskkinestetisk kunstfag og vil derfor aldri kunne reproduseres 100%, noe som heller ikke er ønskelig. Her kommer tydelig «subvoices» fra de ulike aktørene til syne, selv om normen fra «the voice» er selve fundamentet. Dette vil være gjelde i varierende grad, på alle arenaer hvor klassisk ballett utøves og praktiseres.

Det også mulig også å skille mellom intern klassifikasjon (Ci+/-) og ekstern klassifikasjon (Ce +/-). Begrepet ekstern klassifikasjon beskriver f. eks avstand til andre virkeområder, f. eks innen arbeidslivet. Intern klassifikasjon beskriver klassifikasjon internt i en virksomhet, eksempelvis på en skole eller et spesifikt programområde. SCDA har svak isolasjon (Ce -) i relasjon til arbeidslivet som dansekunstner. Derimot er selve faget SCDA sterkt isolert (Ci +) fra andre fag og andre lærere i skolen. Videre kan fagene innen SCDA være isolert (Ci +) stilistisk, men likevel tilnærmet lik organisatorisk (Fi -).

## Innramming

Bernstein begrep Innramming (**F**raming), bestemmer i følge Riksaasen (ibid.) strukturen på pedagogikken. Den refererer til kontrollrelasjoner (F+/-) i konteksten hvor kunnskapen mottas og overføres. Det blir dermed mulig å analysere ulike former for kommunikasjon mellom formidler (lærer) og mottaker (elev). Innrammingen kan i likhet med klassifisering variere i styrke og kan være intern (Fi+/-) eller ekstern (Fe+/-). Intern innramming omhandler en spesifikk pedagogisk kontekst, f. eks en moderne danseklasse, og ekstern innramming omhandler innrammingen av den pedagogiske konteksten innen en institusjon i relasjon til en utenforliggende. Et eksempel kan være er kommunikasjonen mellom pedagogisk praksis på et programområde og arbeidslivet. (Haugen 2002, s. 37)

For lettere å kunne forstå hvordan F og C kan knyttes opp mot sceniske dansefag, vil jeg gi et illustrativt bilde av en typisk setting innen sceniske dansefag. Dette er basert på egne erfaringer som dansepedagog. Elevene får demonstrert en fastsatt trinnkombinasjon som hele klassen skal utføre synkront til et bestemt musikkstykke. Innrammingen er i denne konteksten sterk (F+) og samtidig påvirker den klassifiseringen som i dette tilfellet er sterk (C+). I motsatt fall kan elevene få en oppgave som omhandler utforskende improvisasjon, hvor de selv velger musikken. Innrammingen er svak (Fi-) og klassifiseringen svak (Ci-). Dette viser at innramming og klassifisering virker på hverandre. I forhold til skole og undervisning kan det sies at det dreier seg om to ulike diskurser; *instruksjonsdiskurs* og *regulerende diskurs*. Det vil jeg nå komme nærmere inn på.

## Instruksjonsdiskurs og regulerende diskurs

*Instruksjonsdiskursen* i skolen regulerer i følge Bernstein *hvem* som kontrollerer *hva* i fagundervisningen. I *Scenisk dans* (SCDA) og *Danseteknikk* (DTEK) er det mest utbredt med sterk innramming (F+). Kontrollen ligger hos dansepedagogen, som i stor grad detaljstyrer undervisningsforløpet. I DIP derimot hvor utforskning og kreative prosesser både individuelt og i gruppe, er «veien til målet», ligger kontrollen i stor grad hos elevene (Fi- / Ci-). Dette er kun grunnleggende prinsipper i fagene og jeg komme nærmere inn på praksis i de i neste kapittel som omhandler begrepene *kolleksjon* og *integrasjonskode*.

Den *regulerende diskursen* handler i følge Riksaasen (Hovdenal et al.), «... om kontroll av oppførsel og måter å oppføre seg på». Diskursen skiller mellom hierarkiske eller posisjonelle kontrollformer og indirekte kontroll (ibid. s. 35). I henhold til mine

forsknings spørsmål, vil det da være mulig å skille mellom hva som er relatert til henholdsvis pedagogisk praksis og styringsdokumenter som opplæringsloven og læreplaner i de enkelte fagene.

framing is concerned with how meanings are to be put together, the forms which they are to be made public, and the nature of the social relationships that go with it. (Bernstein 2000, s. 12).

Bernstein påpeker videre at innrammingen regulerer relasjonene i en kontekst (Fi). (Innrammingen i de enkelte dansefagene vil bli videre utdypet i analysen og eksemplifisert gjennom sitater fra intervjuer og styringsdokumenter). Klassifikasjon derimot regulerer hvilken diskurs eller hva som blir overført, og dens relasjon til andre diskurser (Ce).

Oppsummert refererer innramming (Fi) til relasjonen mellom elev/lærer, der elevene lærer hva som er legitime prinsipper for kommunikasjon. Med andre ord *hvem* som kontrollerer *hva* (F+/-), en intern logikk innen pedagogisk praksis. Bernstein (ibid.) beskriver *Framing* i relasjon til «(...) *the nature of the control over*» med følgende 4 punkt:

- The selection of communication
- Its sequencing (what comes first, what comes second)
- Its pacing (the rate of expected acquisition)
- The criteria

I forlengelsen av punktene ovenfor er det naturlig videre å introdusere kodebegrepene *Kolleksjonskode* og *Integrasjonskode*. Kodene omhandler ulike kunnskapssyn og hvordan disse formidles både gjennom pedagogisk praksis og skolens styringsdokumenter. Med dette er det mulig å undersøke hvordan; seleksjon, rekkefølge, tempo og kriterier formidles til elevene.

## Kolleksjonskode og integrasjonskode / Synlig og usynlig pedagogikk

Gjennom begrepene *kolleksjonskode* og *integrasjonskode* beskriver Bernstein to ulike kunnskapssyn. Begrepene er relatert til innramming og klassifisering, samt synlig og usynlig pedagogikk. I følge Halvorsen (1993), er det hvilke undervisningsmål som vektlegges og styrkegraden på klassifikasjonen, som definerer hvilke kunnskapskoder som er gjeldende.

*Kolleksjonskoden* vektlegger faktakunnskaper og kunnskapshierarkiet er fremtredende i pedagogikken. Innramming og klassifisering er sterk. Her gis elevene sjeldent rom for å

kunne problematisere kunnskapen, før de når et høyere kunnskapsnivå (høyskole/universitet). Dette betyr at i fag hvor kolleksjonskoden benyttes i undervisningen, vil det kun være et fåtall av elever som få oppleve en problembasert tilnærming innen det aktuelle faget. I følge Bernstein er *synlig pedagogikk* basert på følgende 3 fundamentale faktorer: (Halvorsen, 1993)

- eksplisitt hierarki
- eksplisitte progresjonsplaner
- eksplisitte og spesifikke kriterier

*Integrasjonskoden* derimot, legger vekt på prinsipper og prosesser i arbeid med fagkunnskap. Undervisningen er ofte preget av svak innramming og klassifisering. Prosjekt og gruppearbeid er ofte benyttet som undervisningsform. Det åpnes her for en personlig tilnærming og ulike forståelsesrammer innen faget.

Forholdet mellom synlig / usynlig pedagogikk og kunnskapskoder, er i følge Halvorsen noe uklart i Bernsteins arbeider. Det som likevel kan synes tydelig er den nevnte fagideologiske basen for de to ulike kunnskapskodene, henholdsvis *Integrasjonskode / Usynlig pedagogikk* og *Kolleksjonskode / Synlig pedagogikk*.

## Analysemodell for empirisk utforskning

Som et analytisk sorteringsverktøy for å sortere råmateriale fra tema 2 *Lærere*, har jeg benyttet Bernsteins analysemodell "*Principles of description for empirical study of schools*" (Bernstein, 2000, s. 98). På norsk «Analysemodell for eksplisitte prinsipper for empirisk utforskning» (Haugen 2002). Modellens struktur og tematiske vinkling tilrettelegger for analyse av korrelasjoner / fravær av korrelasjoner mellom informantenes; perspektiver, opplevelser og praksis. I henhold til forskningsfokus og har jeg har valgt å gjøre en oversettelse som er lagt ved oppgaven som *Appendix 2*. Analysemodellens oppbygging kan også bidra til en nødvendig avstand, med tanke på eget ståsted, både i henhold til (ny)tolkning av læreplan og egen erfaring fra praksis. Å sortere råmaterialet ved bruk av modellen, har vært en møysommelig og tidkrevende prosess og ulike sitatene fra lærerne har innom flere ulike «stasjoner», før de har fått sin endelige plassering. Her har min fremgangsmåte vært å plassere sitater fra lærerinformantene direkte inn i modellen. Sitatene er sortert både i forhold til fag og informant. Gjennom å videreføre fargekoding fra transkripsjonene, har det vært mulig å holde oversikt over hvilke sitater som stammer fra et og samme resonnement i



intervjuforløpet. Dette for å avdekke både sammenhenger og mangeidighet i informantenes refleksjoner i de enkelte delene a intervjuet. Jeg opplever at denne prosessen har skaffet meg et godt utgangspunkt for analyse og drøfting av lærerintervjuene, og i tillegg bidratt til et viktig dypdykk i Bernsteins tankesett. Siden tabellen omhandler og problematiserer instrumentelle og ekspressive ordre i skolen har den gjort det mulig for meg å se sammenhenger mellom oppgavens de 3 ulike tema.

## **Oppsummering av teoretisk forankring**

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å gi en generell innføring i oppgavens teoretiske rammeverk. Samtidig har jeg lagt vekt på å trekke linjer mellom teoriene, fagfeltet og kasus som analysen støtter seg på. Mitt ønske er at en slik fremstilling av teori tilnærming kan øke lesbarhet i oppgaven og samtidig gi leseren et kontekstuellet og konkret innblikk i et fagområde som for de fleste er nokså ukjent.

# Kap 3. METODE

## Bakgrunn for valg av metode

I min studie har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til det empiriske materialet. Mitt ståsted som dansepedagog, med lang erfaring fra forskningsfeltet jeg studerer, gjør at jeg har lest, sortert og kategorisert med et fortolkende blikk. En kvalitativ tilnærming gir meg større mulighet til å skape variasjon og holde på leserens interesse, og videre mulighet til å benytte korte refleksjoner underveis. På denne måten kan mitt forskerblikk til komme syne fortløpende i teksten. En slik dramaturgisk tilnærming kan samtidig gi leseren en pause fra tekstunge avsnitt med mye faktainformasjon.

Målet med denne studien har vært å gå i dybden på hvordan tilpasset opplæring praktiseres og oppleves på programområdet dans. Ved å la både elevene og lærernes stemmer komme til syne gjennom intervjuer, og videre sette det i sammenheng med de instrumentelle føringene som ligger i Kunnskapsløftets læreplaner, håper jeg å kunne gi leseren et helhetlig innblikk i konteksten. For å distansere meg fra min forforståelse, har jeg søkt etter teori som kan gi en deskriptiv og detaljert analyse av kasus, og som samtidig kan belyse særtrekk ved både fagfelt og kultur.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har valgt, tar utgangspunkt i lærings- og undervisningsprosesser som foregår i en klassekontekst. I dansernes klasserom - «dansenstudioet» - råder visse normer og regler, som til sammen skaper en kultur som igjen danner utgangspunkt for en felles forståelsesramme for aktørene. Dette gjelder både elever og lærere og er bygger på historie og tradisjon inne fagområdet. Denne kulturen skaper en kontekst som videre gir mening til den sosiale situasjonen som utspiller seg som kasus eller fenomen. Totalt sett styrker dette min antakelse om at kvalitativ metode i denne sammenheng er den rette metodikk.

## Kvalitativ metode relatert til fagfeltet dans

I gruppeundervisning av scenisk dans, som denne oppgaven omhandler, foregår kompleks og avansert interaksjon aktørene imellom, både på et instrumentelt og sosialt plan. Det er den komplekse interaksjonen som utspiller seg i «dansenstudioet» jeg ønsker å sette fokus på gjennom en kvalitativ tilnærming. I følge Denszin & Lincoln (1994/2000) i (Postholm 2010, s. 35), er kvalitativ forskning en situert tilnærming som innebærer at forskeren oppholder seg på forskningsfeltet over et lengre tidsrom. Creswell 1988, Denszin & Lincoln (ibid.) hevder at

dette innbefatter en undersøkelse av menneskelige /sosiale prosesser i deres naturlige setting og at målet er å gjøre denne virkeligheten synlig. Dette omtales innen kvalitativ forskningstradisjon som en naturalistisk generalisering. Målet for en slik forskning er å fange deltakernes perspektiver i all sin kompleksitet opp mot valgte forskningsfokus. Ragin 1987 (ibid.) uttrykker at forskeren får tak i denne kompleksiteten ved å fokusere på få settinger og mange variabler. Perspektivene jeg har beskrevet ovenfor har fungert som ledetråder i behandling av datamateriale, valg av problemstilling og forskningsfokus.

Jeg har gjennomgående i analyse av råmateriale fra intervjuene, valgt å benytte begrepene *Innramming* (F) og *Klassifisering* (C) som teoretisk verktøy. Dette gjør det mulig med en dialog mellom informantene og dokumentene, gjennom et felles språk, og dermed bidra til en tykk beskrivelse både av kontekst og aktører. Med dette håper jeg å kunne tilrettelegge for en transparens i egen analyse og tolkning, som da åpner opp for en kritisk vurdering fra leserens ståsted. Samtidig kan bruk av F / C bidra til at ekspressive og instrumentelle faktorer i danseundervisningen, som kan synes fremmed for en utenforstående, blir lettere tilgjengelig uavhengig av faginnsett. Dermed åpnes det opp en innsikt som kan gi bidra til en dialog og overføringsverdi til forskning av andre kasus innen det pedagogiske feltet. Jeg vil nå komme nærmere inn på metodiske valg i min studie.

## Hvorfor kvalitativ metode

### *«Undervisning i sceniske dansefag» – et indre kasusstudie*

Jeg har som nevnt valgt en kvalitativ tilnærming og jeg vil her gjøre rede for hvorfor jeg mener dette er en god metode for min problemstilling og forskningsspørsmål.

Sceniske dansefag har en rekke ulike variabler som påvirker læringen, samtidig som den er bundet av tid og sted. I henhold til forskningsspørsmål og problemstillingen har jeg derfor valgt et indre kasusstudie (Postholm 2010). Slik beskrevet av Yin (1994) i Postholm 2010, anser jeg det som «... en passende tilnærming til en situasjon der det er umulig å skille fenomenets ulike variabler fra konteksten». Undervisning av scenisk dans, har også historisk forankrede tradisjonsaspekt, som setter sitt preg på pedagogisk tilnærming og sosiale forhold aktørene imellom. Det vil her være interessant å se nærmere på hvilke eventuelle mønster som har oppstått innen denne kulturtradisjonen og hvilken påvirkning dette har på aktørene. Det er derfor viktig i følge Postholm (ibid. s. 111), å gi en grundig beskrivelse av kulturen, systemet og aktiviteten som undersøkes.

Min erfaring som danselærer i vgs, vil skape et forskningsmessig ståsted som kan være både beskrivende, tolkende og vurderende. I følge Postholm (2010) ligger da forholdene til rette for en god kvalitativ forskning, samtidig som en slik tilnærming kan bidra til at yttergrensen for kvalitative studier kan bli utfordret (ibid.) Dette er noe jeg hele tiden vil være bevisst på, og forsøke balansere i analyse og drøfting, ved gjennomgående bruk av teori og kritisk tenkning. I følge Postholm (ibid. s. 50) gir kasusstudier detaljerte beskrivelser av det som blir studert i sin kontekst. Jeg vil i den sammenheng føye til at konteksten i enhver undervisningssituasjon, som i mitt tilfelle er danseundervisning, alltid er under påvirkning av og til dels styrt av lovpålagte føringer. En form for dialog både lærer og elever forholder seg til mer eller mindre bevisst og det er nettopp denne interaksjonen jeg ønsker å se nærmere på. Mitt ønske for forskningsarbeidet er slik Postholm (ibid.) beskriver det, «... å avdekke interaksjonen mellom ulike faktorer som er karakteristiske for dette kasuset i denne settingen». Videre viser Postholm til at Merriam poengterer, at noe av kjernen i kvalitative studier er at forskningen er beskrivende, og at selve forskningsarbeidet innlemmer mange eller alle variabler i enheten som blir studert. I tråd med dette ser jeg det både som naturlig og nødvendig å kombinere ulike former for datamateriale, slik beskrevet i kapittelet om datainnsamling. Med er mitt ønske å danne et plausibelt danne grunnlag for drøfting av relasjoner mellom læreplaner, lærernes beskrivelse av praksis og elevens opplevelse.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har valgt, tar slik nevnt utgangspunkt i lærings- og undervisningsprosesser som foregår i en klassekontekst. For å kunne gå nærmere inn på dette, har jeg i utformingen av spørsmål til mine informanter, valgt å vektlegge Stake's anbefalinger om å sette fokus både sosiale, fysiske og historiske forhold (ibid.) I forhold til forskningsspørsmålene i min oppgave anser jeg dette som særlig relevant, spesielt med tanke på egenart og tradisjonsaspekter i fagområdet. Vedlagte intervjuguider fra elev og læreintervjuer, viser min tilnærming å forsøke kartlegge disse aspektene. Elever og lærere programfag dans opererer slik nevnt i en kontekst som på flere punkt skiller seg fra andre fag og programområder. Dermed har aktørene også særegne utfordringer jeg håper å komme i dybden på gjennom valgte tilnærming.

Når det gjelder kvalitativ metodisk tilnærming til forskning på eget fagfelt, er det er vesentlig å være bevisst på at dette innebærer både fordeler og ulemper i forhold til validitet. Jeg vil i neste avsnitt komme inn på dette, ut fra Bourdieus metodologiske begrep refleksiv sosiologi. Dette begrepet peker på faktorer jeg finner særlig hensiktsmessig og aktuell i forhold til valg av metode for min oppgave.

## Validitet gjennom reflektiv sosiologi, og deltaker - objektivisering

Bourdieu's metodologiske begrep *refleksiv sosiologi*, er en betegnelse på en metodologi som legger mer vekt på refleksjon over praksis enn, over teoretiske aspekter. (Wilken, 2008, s. 90) Her er begrepet *deltaker – objektivisering* sentralt og det er i hovedsak inspirert av hans eget feltarbeid bl.a i Algerie og Bearn. Dette er substansielt forskjellig fra antropologiens feltarbeidsrelaterte metode *deltaker – observasjon*, der Bourdieu er spesielt skeptisk til «... *den nødvendigvis fiktive innlevelse i et fremmed miljø*» (ibid. s, 89) Derimot henter han følgende fra antropologiens metodologi;

fagets anerkjennelse av betydningen av de «innfødtes» perspektiv. «De innfødte» har meninger og holdninger til det livet de lever, og de har en praktisk mestring av sin sosiale verden, og begge deler er viktige brikker i forståelsen av det samfunnene vi utforsker» (ibid.)

Bourdieu påpeker her viktigheten av at man har inngående kunnskap og er engasjert i sitt objekt, samtidig som man hele tiden objektiviserer seg, både til selve forskningen og det man utforsker. Med andre ord, kontinuerlig forholder den kunnskapen man tilegner seg til annen kunnskap, både innen forskningsfeltet og innen det akademiske feltet. (ibid. s, 90) Dette anser jeg som viktig for i størst mulig grad å kunne forholde seg objektiv. Spesielt er dette viktig for å sikre kvaliteten i en studie, der jeg som forsker kjenner mine informanter gjennom tidligere samarbeid. I den forbindelse har lagt stor vekt på å være godt forberedt før intervjuene, både med tanke på egen rolle og spørsmål jeg ønsket å ta opp. Dette har lagt til rette for at jeg i intervjusituasjonen har hatt rom for å ta inn over meg informantens refleksjoner, samt oppleve hvordan egen subjektivitet utfordres på en positiv, krevende og ikke minst inspirerende måte. Jeg vil nå komme inn på og redegjøre for hvordan jeg i studieforløpet har forholdt meg til aspekter vedrørende kvalitet og etikk.

## Kvalitet og etikk

I forhold til kvalitet og etikk er relevant å komme tilbake til Bourdieus perspektiver om utfordringer ved det å være en «innfødt» i den kulturen som studeres og jeg vil hevde jeg er som innfødt å regne i henhold til både kultur og kasus i dette studiet. Her er det viktig å være bevisst at egen forforståelse og subjektivitet vil ha innvirkning både på feltarbeid og analyse. Det er derfor vesentlig at denne subjektiviteten uttrykkes i selve forskningsteksten (Postholm 2010 s. 67). Dette er en vanskelig balansegang i en «dobbeltrølle» både som forsker og

«innfødt». I sitt kapittel om etikk skriver Hammersley og Atkinson (Hammersley and Atkinson 1996 s. 316), at de har «... *lite til overs for forsøk på å omdefinere rollen og gjøre forskeren til en slags politisk aktivist*». Et slikt rollebytte er lett å kjenne seg igjen i når man er sterkt engasjert i forskning og utviklingsarbeid og derfor desto viktigere å være bevisst i hele forskningsforløpet. Som et kvalitativt hjelpemiddel for å kunne legge til side egne meninger og «kjepphester», og dermed la datamaterialet tale på en mest mulig «sann» og tydelig måte, har jeg aktivt benyttet teori i hele forskningsforløpet.

Å se på undervisningspraksis opp mot styringsdokumenter kan umiddelbart bli oppfattet som en inngripen i den enkelte lærers autonomi og profesjonsutøvelse, og fra både elev- og lærer perspektiv kan det være ubehagelig å blottlegge tema som til dels er veldig personlig. Dette har jeg forsøkt hele tiden å ha i «ryggmargen», både i utforming av intervjuguider og i selve intervjusituasjonen. Få kjenner til hva som egentlig foregår i dansesalen og dermed heller ikke hvilken kompleksitet og mangfold dansefaget rommer og det er dette jeg har forsøkt å bringe frem i lyset gjennom intervjuene. Som en forsikring på at mine forskningsdeltakere er blitt behandlet etisk forsvarlig, har jeg foretatt det Postholm beskriver som «member checking» (Postholm 2010). Mine informanter har fått lese igjennom intervjuguiden rett før intervjuet, og gitt dermed fått mulighet til å reservere seg fra enkelte spørsmål. De har også fått lese analysen av sitt eget intervju, med mulighet å stryke sitater. Jeg har ikke fått innsigelser på hverken spørsmål eller bruk av sitater. Dette tyder på at de opplever at deres bidrag er behandlet etisk forsvarlig i teksten.

Mitt overordnede etiske og kvalitative perspektiv har vært å ta hensyn til sammenheng og kontekst forskningen foregår i, og ta hensyn til informantenes interesser og verdier uten at det går bekostning av min forskningsfokus. (Hammersley and Atkinson 1996 s. 315). Dette betyr stadig å gjøre overveielser om hva som er etisk forsvarlig i de enkelte setting og situasjon, og derfor forvente eventuelt å måtte forsvare egne avgjørelser.

## **Datamateriale**

Seleksjon og innsamling av empirisk materiale er gjort ut fra, at dette både spisser fokus og balanserer omfanget opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Mitt datamateriale representerer totalt sett flere og ulike former for kildemateriale. Dette er typisk for kvalitativ forskning. (Creswell 1998) og legger til rette for en dynamisk pendling mellom empirisk materiale, dokumenter, teori og egen forforståelse. For å understøtte mine funn har jeg i

drøfting valgt å triangulere følgende; *egne funn, ulike teorier, forskningsresultater fra flere forskere*. I følge Postholm 2010 (s. 132) vil dette gi gode vilkår for en kvalitativ tilnærming, og i tillegg kunne anvendes som en prosedyre for å sikre kvaliteten på data.

## Innsamling av datamateriale

Min studie består av tre deler knyttet opp mot hvert sitt tema. Tema 1 som omhandler styringsdokumenter, tema 2 lærere og pedagogisk praksis, og tema 3 elever og deres opplevelse av undervisningen. For å innhente datamateriale til tema 2 og 3 har jeg fortatt strukturerte intervjuer fordelt over flere perioder. Umiddelbart før selve intervjuet har jeg satt av tid, for å la mine informanter lese gjennom intervjuguiden, slik at de har kunnet foreta eventuelle reservasjoner i henhold til spørsmålene. Jeg har også satt av ca 5 minutter for å «varme opp» både informantene og meg selv, gjennom en uformell prat for å legge til rette for en god og avslappet intervjusetting.

Jeg har valgt å benytte en intervjuguide med både faste og mer åpne og spørsmål. Dette for å sikre at forskningsfokus blir belyst og samtidig åpne opp for at mine informanter kan komme med innspill som berører deres interesser. Noe som videre gir mulighet til nye vinklinger av oppgavens problemformulering. Jeg har ikke fulgt rekkefølgen slavisk, men pendlet mellom spørsmålene i henhold til utviklingen av det enkelte intervjuet. Etter hvert intervju har jeg skrevet et refleksjonsnotat og deretter gjort en transkripsjon av hele intervjuet. Jeg har også aktivt benyttet diktafonen og «snakket høyt for meg selv» for å fange opp refleksjoner uten å måtte gå via tastaturet. Diktafonen har fungert som en ekstra notatbok under hele prosessen og har vært benyttet til alle døgnets tider. Å dele opp dette arbeidet over flere perioder har gitt meg tid til å fordøye materialet og å foreta hensiktsmessige justeringer før nye intervjuer. Jeg vil nå gi en punktvis oversikt over det metodiske arbeidet tilknyttet intervjuene. Lærer- og elevinformantene har i oppgaven henholdsvis fått tildelt betegnelsene L1 – L3 og E1 – E3. Oversikten er kronologisk i henhold til rekkefølgen arbeidet ble utført:

- Utarbeidelse av intervjuguide
- **L3** - Pilotintervju + transkripsjon
- Bearbeidelse av intervjuguide og reformulering av spørsmål
- **L1** - Intervju + transkripsjon + refleksjonsnotat
- **E1** - Intervju + refleksjonsnotat

- **E3** - Intervju + refleksjonsnotat
- Transkripsjon og oppsummering av funn fra E1 og E3
- **E2** - Intervju + transkripsjon + refleksjonsnotat
- Oppsummering av funn for E1, E2, E3
- **L2** - Intervju + transkripsjon + refleksjonsnotat
- Oppsummering av funn for L1, L2, L3

## Dokumenter

Med hensyn til dokumenter som datamateriale, har jeg valgt å benytte utdrag fra Kunnskapsløftets «Prinsipper for opplæring» (PFO) (udir.no) og læreplaner fra programfag dans. Her har jeg i henhold til problemstillingen valgt å benytte læreplaner for fagene DTEK, SCDA og DIP/P. Sammen representerer de både fellestrekk og ulike sider ved den praktiske delen av programområdet dans og dermed også bredde og kompleksiteten i utdanningsforløpet på danselinja. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i hovedformålene i disse fagene og ikke rette direkte fokus mot kompetansemålene. En begrensning som tilrettelegger for en å trekke linjer og videre kunne foreta en triangulering opp mot PFO, da begge omhandler overordne prinsipper i opplæringen. Her er det likevel viktig å nevne at den pedagogiske praksisen selvsagt også forholder seg og integrer til både kompetansemålene. Ved min seleksjon av dokumenter som datamateriale i tema 1, håper jeg å legges et plausibelt fundament, for å undersøke hvordan «tilpassing av undervisning i scenisk dans» operasjonaliseres.

## Lærere

Empirisk datamateriale for tema 2 er generert gjennom intervjuer med 2 lærere fra programfag dans i vgs, samt en ekstern dansepedagog fra høyere utdanning ved en svensk dansehøgskole. Intervjuet med den eksterne dansepedagogen var opprinnelig ment kun som et pilotintervju, hvor formålet var å undersøke om jeg var på riktig spor og om mine forskningsspørsmål også vil være relevant i et mer allment dansepedagogisk perspektiv. Formål med intervjuene informantene fra programområdet dans, har vært å belyse praksis i sceniske dansefag, med fokus rettet mot tilpassing. Her er det viktig å gjenta at kun 2 av de 3 læreinformantene underviser i vgs og dermed utgjør et antall som er i underkant av det som er



ønskelig i en kvalitativ studie, i følge Stake (Postholm 2010). Men samtidig er dette et tilnærmet representativt antall i henhold til de faktiske forhold for danselinjer i videregående skole. I underkant av 3 fulle stillinger utgjør ofte hele lærerstaben på danselinjene. Jeg kunne fått et bredere datamateriale, ved å intervju 1-2 kollegaer ved en annen videregående skole, men dette ville ikke vært forenelig med et kasus som tar utgangspunkt i praksis og opplevelser ved *en* skole. Jeg har i den anledning funnet det mer hensiktsmessig å utvide mitt datamateriale, i form av råmaterialet fra intervjuet med den eksterne pedagogen. Denne informanten var på daværende tidspunkt faktisk også lærer til en tidligere elev fra danselinjen på gjeldende skole. Dette gir dermed mulighet for en meningsfull kobling av datamaterialet, da det åpner opp for å sette kasus i en større kontekst.

Etter transkripsjon av *alle* 3 intervjuene fikk jeg bekreftet at datamaterialet fra den eksterne dansepedagogen kunne gi studiet et bredere perspektiv. Gjennom å sammenlikne praktiktilnærming fra ulike utdanningsnivå, vil det gi en mulighet for å trekke større linjer i en dansers utdanningsforløp. Her er det viktig å bemerke at grunnleggende organisering og innhold i danseklasser innen sceniske dansefag, internasjonalt sett har «felles kjerne». Dette bidrar til felles referansepunkter blant dansepedagoger verden over, uavhengig av utdanningsnivå. På grunnlag av dette tok jeg en endelig beslutning om å innlemme også dette råmaterialet.

Jeg har kjennskap til alle mine informanter gjennom tidligere samarbeid og mener de sammen kan være et representativt utvalg med hensyn til populasjonen jeg ønsker å undersøke. Intervjuguider for lærerne og elever er ulike, tar alle utgangspunkt i lærings- og undervisningsprosesser som foregår i en klassekontekst med fokus på tilpassing i undervisning av scenisk dans. Jeg har gjennom intervjuene ønsket å fange opp detaljerte beskrivelser fra denne konteksten. I utarbeidelse av intervjuguidene har læreplaner og Kunnskapsløftet vært et retningsgivende fundament. I selve intervjusituasjonen har Postholms råd om «...en duett mellom deltakerens perspektiv og forskerens vitenskapelige blick...» vært en ledetråd. (Postholm, 2010)

Mine 3 lærerinformanter er alle lektorer med tilleggsutdanning og fremstår som åpne, kritiske og utviklingsorienterte i sin lærergjerning. Samtlige har lang fartstid (15 -30) år, både som utøvere og pedagoger innen scenisk dans. Dette har bidratt til en god intervjusituasjon hvor jeg har opplevd stort engasjement, åpenhet og gjensidig tillit. Tidsramme for intervjuene ble satt til ca 60 min og innen denne rammen ønsket jeg også rom for oppfølgings spørsmål. Min kjennskap til informantene og fagfeltet ga trygge rammer for intervjuet. Samtidig kan det

utfordringer være utfordringer i en slik konstellasjon, noe vi snakket om og klargjorde før selve intervjuet. Alle lærerinformantene har selv forskningsbakgrunn og har dermed også kjennskap til kriterier for en god kvalitativ forskningsprosess. Dette bidro til at det fortonet seg som ukomplisert for begge parter, å innta sin respektive roller som informant og forsker i selve intervjusituasjonen.

## Elever

For å se på sammenhenger mellom lærernes praksis og elevenes opplevelse, valgte jeg å intervjuer danse elever i sitt siste semester på VG3, hvorpå alle hadde fått undervisning av lærerinformantene fra vgs. Da jeg presenterte mitt forskningsprosjekt for danseelevne opplevde jeg stor entusiasme og interesse fra hele klassen, og 14 av 15 var velvillig til å la seg intervjuer. For å få en håndterbar mengde datamateriale til tema 3, valgte jeg ut 3 elever, som til sammen er representativt for en typisk sammensetting av en danseklasse på vgs. Dette med hensyn til at de representerer en geografisk variasjon (by / forsted / bygd) og har ulik erfaringsbakgrunn med scenisk dans. Erfaring med dans spenner fra kun 1 års erfaring med scenisk dans - i form av undervisning fra en ufaglært - til lang fartstid (12 år) fra en ballettskole. Felles for alle 3 er at ingen har foreldre eller familiemedlemmer som har erfaring med scenisk dans, hverken på hobbybasis eller i profesjonell sammenheng.

En vesentlig faktor for seleksjonen var at dette var elever jeg oppfattet som trygg nok til å dele sine opplevelser og meninger, uten å sensurere seg selv i for stor grad. Jeg brukte derfor tid sammen med elevene i form av en uformell samtale under et felles måltid, der vi snakket litt løst og fast om det å være elev på danselinja. Lærerne tok ikke del i min utvelgelse på annen måte, enn at de bekreftet at dette var elever de oppfattet som åpne og trygge på sitt eget ståsted. Likevel er det mulig at elevenes kjennskap til mitt ståsted som dansepedagog i vgs, vil ha en viss innvirkning på deres svar. Dette er en kontekst som også kan ha påvirket vinkling og fokus i de mer åpne spørsmålene. Dette har jeg vært bevisst både i selve intervjusituasjonen og i analyse av råmaterialet.

Jeg vil i forkant av selve analysen av elevintervjuene gi en nærmere beskrivelse av den enkelte elev.

## Kap. 4 ANALYSE

I analysen har jeg valgt å benytte teoretiske modeller og kodebegrep forankret i teorier av Basil Bernstein. En av de største utfordringene i analyseprosessen har vært å belyse datamaterialet gjennom valgte teoretiske rammeverk, uten samtidig gå inn i en utdypende drøfting av mine funn, men det teoretiske rammeverket har gitt meg konkrete styringsverktøy og samtidig rom for en detaljert og deskriptiv og transparent analyse av mitt datamateriale. I løpet av analyseprosessen har jeg flere ganger tatt en «timeout», for å vurdere om min forskningsfokus stadig synes er relevant opp mot mine funn. Desto dypere jeg har kommet inn i materialet, desto mer sikker er jeg blitt på at begrepet *tilpasset opplæring* i all sin mangfoldighet, er selve kjernen i min forskning. Dette har hjulpet både på motivasjon og fokus underveis.

I følge Strauss og Corbin 98, er det de å stille spørsmål til datamaterialet og gjøre sammenlikner, de to viktigste analyseredskapene i kvalitativ forskning. I denne prosessen bruker forskeren modeller, diagrammer og tabeller. I min analyse har jeg benyttet flere ulike modeller og tabeller, som vil bli presentert underveis i analysekapittelet. Jeg vil benytte både eksisterende modeller og tabeller jeg selv har utarbeidet. Samtlige er relatert til det teoretiske rammeverket for oppgaven.

I dette studiet ønsker jeg å gå i dybden på hvordan tilpasset opplæring praktiseres og oppleves på programområdet dans. Ved å la både elevene og lærernes stemmer komme til syne ved bruk av råmateriale, og videre sette det i sammenheng med de instrumentelle føringene som ligger i Kunnskapsløftets læreplaner, håper jeg å kunne gi leseren et helhetlig innblikk i konteksten. For å distansere meg fra min forforståelse, har jeg søkt etter teori som kan gi en deskriptiv og detaljert analyse av kasus, og som samtidig kan belyse særtrekk ved både fagfelt og kultur. Jeg har gjennomgående i analyse av både dokumenter og råmateriale, valgt å benytte begrepene *Innramming* (F) og *Klassifisering* (C) som teoretisk verktøy. Dette gjør det mulig med en dialog mellom informantene og dokumentene, gjennom et felles språk. Med dette håper jeg å kunne tilrettelegge for en transparens i egen analyse og tolkning, som da åpner opp for en kritisk vurdering fra leserens ståsted. Samtidig kan bruk av F / C bidra til at ekspressive og instrumentelle faktorer i danseundervisningen, som kan synes fremmed for en utenforstående, blir lettere tilgjengelig uavhengig av faginsikt. Dermed åpnes det opp en innsikt som kan gi bidra til en dialog og overføringsverdi til forskning av andre kasus innen det pedagogiske feltet. Jeg vil nå komme nærmere inn på metodiske valg i min studie.

Jeg har valgt å dele analysen i 3 deler: 1. Dokumenter / 2. Pedagogisk formidling / 3. Elevenes opplevelser. I hver del vil jeg innledningsvis gjennomgå hvilke utvalg og begrensninger jeg har foretatt i relasjon til forskningsfokus og det vil være en kort oppsummering etter hver del. Dette vil legge til rette for en triangulering av funn og vil danne grunnlaget for drøftingen.

# TEMA 1: DOKUMENTER - «Kunnskapsløftet og læreplaner»

## *1. Hvordan speiles formålene i læreplanene på programfag dans i Kunnskapsløftet's prinsipper for opplæring?*

Min analytiske tilnærming til dette forskningsspørsmålet har vært å kartlegge instrumentelle og ekspressive fellestrekk og mellom kunnskapsløftets føringer i Prinsipper for opplæring og læreplaner på programområdet dans.

### Kunnskapsløftet

Kombinasjonen av at individet skal tilpasse seg skolen og skolen samtidig skal tilpasse seg individet kan synes som er et paradoks. I første del av analysen vil jeg gå inn i forholdet mellom Kunnskapsløftets «Prinsipp for opplæringa» og de konkrete formålene læreplanmålene for som ligger til grunn for analysen. For å spisse fokus og samtidig begrense oppgavens omfang har jeg foretatt følgende utvalg fra Kunnskapsløftets «*Prinsipp for opplæring*» (udir.no):

- Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte **utfordringar** som gir dei noko å **strekke seg mot**, og som dei kan **meistre på eiga hand** eller **saman med andre**. Det gjeld også **elevar med særlege vanskar** eller **særlege evner og talent** på ulike område».
- Tilpassa opplæring for **kvar einskild** elev er kjenneteikna ved **variasjon** i bruk av lærestoff, **arbeidsmåtar** og læremiddel og **variasjon i organisering** av og **intensitet i opplæringa**». Elevane har **ulike utgangspunkt**, bruker **ulike læringsstrategiar** og har **ulik progresjon** i forhold til **nasjonalt fastsette kompetansemål**.

Punktene kan tolkes som en definisjon av henholdsvis 1 ideologisk (vid) / 2 metodisk og tiltaksrettet (smal) redegjørelse, av begrepet *tilpasset opplæring*. Her kan det synes som at punkt 1 vektlegger i første punkt at skolen skal tilpasse seg individet. Punkt 2 peker mot pedagogisk formidling av lærestoff og det er nettopp dette som er fokus for analysen av intervjuene.

Utvalget ovenfor er gjort både med tanke på at de synliggjør et spenningsfelt mellom en åpen og lukket skolekode skissert innledningsvis. Punktene ovenfor kan også relateres til kategoriene åpen og lukket kode i Bernsteins analysemodell for empirisk utforskning (Appendix 2). Denne modellen er som nevnt i teorikapitlet benyttet som verktøy til kode og

fortolke råmaterialet i analyse av lærerintervjuene. Dette gjør det videre mulig å se sammenhenger mellom de ulike tema i analysen.

## Fellestrekk i Kunnskapsløftet og læreplaner i sceniske dansefag

I arbeidet med analysen har jeg funnet det nyttig å undersøke fellestrekk for læreplaner og punktene ovenfor fra Kunnskapsløftet. Jeg har tatt utgangspunkt i de overordnede formålene i læreplanene for fagene; *DTEK, SCDA 1,2,3 og DIP/P 1, 2 «dansekomposisjon og koreografi»*. Jeg vil først kartlegge fellestrekk med punkt 1 og kommentere dette før jeg går vider til punkt 2. Jeg vil samtidig bemerke at det for meg er noe unaturlig å lage et skarpt skille mellom ideologiske og metodiske / tiltaksrettede perspektiver, da begge perspektiver i et kunstfaglig er uatskillelige. Av den grunn har jeg valgt å ta med enkelte formuleringer to ganger.

Når det gjelder «ideologiske» føringer i punkt 1 fra Kunnskapsløftet har jeg funnet følgende sammenfallende fokus i læreplanene for de ulike fagene.

**DTEK:** Opplæringen skal bidra til å styrke den enkeltes følelse av selvstendighet og medansvar. Opplevelse, sansning og utfoldelse er sentrale elementer i all danseerfaring, og programfaget skal bidra til at den enkelte ut fra sine egne forutsetninger kan utfolde seg og oppleve mestring. Inspirere til videre danserisk utvikling.

**SCDA 1,2,3:** Samtidig speiler dans et samfunns kunstneriske og kulturelle mangfold, og har en allmenndannende funksjon som grunnlag for kommunikasjon, estetisk refleksjon og kulturell forståelse. Programfaget skal bidra til utvikling av kroppsbevissthet og tekniske ferdigheter som grunnlag for utøvelse og formidling

**DIP/P 1,2:** Som kulturelt uttrykk bidrar dans til mangfold, kommunikasjon og identitetsdanning. Dans i perspektiv skal legge til rette for kreativ utfoldelse, refleksjon og kritisk tenkning hos den enkelte. Programfaget skal bidra til å fremme egenskaper som konsentrasjon, selvstendighet og samarbeidsevne. Dans i perspektiv skal bidra til at den enkelte utvikler estetisk kompetanse og kunstnerisk innsikt som faglig grunnlag for videre studier.

Det kan her synes som det er en progresjonstanke mellom de 3 uthevede formuleringene. I DTEK som er et fag på VG1 benyttes begrepet inspirasjon som målformulering. I SCDA som undervises på VG2 og VG3 introduseres tekniske ferdigheter. I faget DIP/P er siste (uthevede) formulering for meg noe uklar og jeg mener den kan tolkes i 2 retninger. 1, at den estiske og kunstneriske tilnærmingen i DIP/P gir et «allmennfaglig» grunnlag som er anvendelig i alle typer videre studier. Eller 2, at alle elever gjennom fagets tilnærming kan få et faglig

grunnlag for videre studier innen dans. Ved å forholde seg til tolkning 2 kan det synes som den angir et dansefaglig sluttmaal i nevnte progresjonstanke. Derimot viser tolkning 1 til et mer ideologisk allmenndannende perspektiv. Jeg har bevisst valgt å forholde meg åpent til en fortolkning av skisserte tolkninger og med et la min empiri gi svar. Et svar som vil være høyst relevant i drøfting av funn opp mot hovedproblemstillingen. Jeg vil nå se på om det er tilsvarende funn i sammenlikning av læreplanene opp mot punkt 2.

Formuleringene som er uthevet viser at det som er gjennomgående for fagene i et metodisk / tiltaksrettet perspektivet, er en tilnærming der både utøvelse, skapende arbeid og refleksjon settes i sammenheng:

**DTEK og SCDA 1,2,3:** Opplevelse, sansning og utfoldelse. Den enkelte skal få erfaring med ulike danseteknikker og danseuttrykk. Programfaget skal ivareta den **utøvende, skapende og reflekterende** dimensjonen ved dansen og synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom ulike teknikker og uttrykk. Programfaget kan gi grunnlag for videre studier innen scenisk dans, i utøvende, skapende eller pedagogisk retning.

**DIP/P:** Legge til rette for kreativ utfoldelse, refleksjon og kritisk tenkning hos den enkelte. Den enkelte skal kunne formgi, beskrive, fortolke og vurdere dans. Ivareta den **utøvende, reflekterende og skapende** dimensjonen ved dans, og formidle tradisjon, eksperimentering og nytenkning. Bidra til at den enkelte utvikler estetisk kompetanse og kunstnerisk innsikt som faglig grunnlag for videre studier.

Derimot er DIP/P alene om å trekke inn begrepene eksperimentering og nytenking. Samtidig kan det sies at begge begrepene i varierende grad ligger implisitt i alt skapende arbeid. (Fagene DTEK og SCDA bygger direkte på hverandre hva gjelder kunnskapsmaal og evalueringskriterier. Jeg derfor funnet det hensiktsmessig å samle fagene.

## Oppsummering

Det er tydelig å lese ut av formuleringene at formålene innen sceniske dansefag har en kompleksitet som krever stor variasjon i metodiske tilnærminger. En kompleksitet som også tilsier at elevene vil møte; «*variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa*», slik det er angitt i punkt 2. Da dans er et ferdighetsfag som i vesentlig grad henger sammen på anatomiske forutsetninger er det også helt på det rene at eleven vil ha det som i punkt 2 henvises til som «*ulik progresjon i forhold*

*til nasjonalt fastsette kompetansemål». Med utgangspunkt i disse møtepunktene mellom sceniske dansefag og punkt 2 fra Kunnskapsløftet, gir dette også et hensiktsmessig fundament for analyse og drøfting av funn i team 2 og 3.*



## TEMA 2: LÆRERE - «pedagogisk praksis»

### 2. Hvilken pedagogisk tilnærming har dansepedagoger i undervisning av en heterogen elevgruppe?

Før jeg går inn i selve analysen av tema 2, vil jeg gi en kort presentasjon av programfagene og lærerne. I analysen har jeg valgt å dele de aktuelle programfagene *Danseteknikk*, *Scenisk dans* og *Dans i perspektiv*, i følgende 3 underkategorier; 1. Klassisk ballet (L1), 2. Jazz- og moderne samtidsdans (L2/3), 3. Dans i perspektiv (L2). Etter hver underkategori vil jeg foreta en kort oppsummering av funn.

#### Danseteknikker og Scenisk dans 1/2/3

Faget Danseteknikker (DTEK) er et 5 timers fag og undervises på VG1. Danseteknikkene som undervises er; *klassisk ballet, jazz og moderne samtidsdans*. Det gis en avsluttende felles karakter for alle 3 danseteknikkene på VG1. På VG2 og VG3 videreføres teknikktreningen i nevnte disipliner gjennom faget *scenisk dans 1/2/3* (SCDA). På VG2 er omfanget 5t pr uke og på VG3 10t pr uke. Også her gis en avsluttende felles karakter på hvert årstrinn. Faget SCDA undervises vanligvis av flere lærere, da det krever spisskompetanse innen et mangfold av ulike stilarter, også innen de ulike sjangerne.

#### Dans i perspektiv – «Dansekomposisjon og koreografi»

Faget *Dans i perspektiv* (DIP) er et 5 timers fag og undervises både på VG2 og VG3. Det er avsluttende karakter på hvert trinn, selv om fagene bygger direkte på hverandre. Faget er strukturert i 2 hovedområder; *Dans, estetikk og samfunn* (DIP/T) og *Dansekomposisjon og koreografi* (DIP/P). DIP/P har i hovedsak en praktisk (P) og skapende tilnærming og DIP/T har en teoretisk (T) fokus. Det skapende arbeidet bygger videre på ferdigheter og kunnskap innen fagene *Danseteknikk* og *Scenisk dans*, og må derfor sees i sammenheng.

Det er ulik praksis på danselinjene om hovedområdene i faget deles mellom flere lærere eller undervises av en lærer. Ved skolen jeg har studert, er faget todelt i en praktisk og en teoretisk del, og min informant deler DIP/P med en annen lærer. En eventuell deling mellom praktisk og teoretisk undervisning, utelukker likevel ikke vekselbruk mellom teori og praksis innen begge hovedområdene. Dette er gjeldene også for skolen hvor min informant arbeider. Ifølge læreplanen skal hovedområdene kunne sees i sammenheng og det er tydelig at

både dannelsesaspektet og tilpasset opplæring er sentrale i begge. Det gis en felles karakter for DIP/P og DIP/T, til tross for at kompetansemålene omfatter ulike typer ferdigheter og kompetansemål.

For å spisse fokus har jeg i dette studiet valgt kun å belyse hovedområdet *Dansekompisjjon og koreografi* (DIP/P). Utdraget nedenfor er hentet fra læreplan i Dans i perspektiv – *Dansekompisjjon og koreografi*. Kompetansemålene i DIP/P er spesielt rettet mot en kreativ, skapende og personlig tilnærming, både som eget uttrykk og i relasjon til stilistiske tradisjonsaspekter:

- Hovedområdet omfatter utforskning og utvikling av bevegelser knyttet til rom, relasjoner, stil, form og teknikk. Improvisasjonsteknikker og koreografiske verktøy er sentralt. (kilde)
- Programfaget skal ivareta den **utøvende, reflekterende og skapende dimensjonen** ved dans, og **formidle tradisjon, eksperimentering og nytenkning**.

Uthevede deler har tydelige fellestrekk med kompetansemål i fagene DTEK og SCDA 1/2/3. Videre viser det som er understreket særtrekkene for DIP/P.

I analyse og drøfting er det nettopp møtet mellom skolens overføring av normerte stilistiske aspekter slik praktisert i DTEK og SCDA, og tilnærmingen til nyskaping som faget i DIP/P representerer, som vil være sentralt. For å kartlegge dette spenningsforholdet, har jeg kodet og kategorisert et representativt utvalg fra læreplanen i: DTEK1, SCDA1/2/3 og DIP/P 1/2. Fokus har vært å finne sammenfallende faktorer og særtrekk i fagene jeg analyserer.

## L1: Klassisk ballett

### *Pedagogisk praksis*

Klassisk ballett har som nevnt en lang tradisjon for synlig pedagogikk (C+/F+). I ballettundervisning får eleven en grundig og detaljert trinnvis innføring i funksjonell og stilistisk teknikk (F+), gjennom å øve og repetere ulike trinnkombinasjoner. Etter hvert som elevene tilegner seg en teknisk base, legges det mer og mer vekt på stilforståelse og overføringsverdi (C-) til andre dansestiler. Dette kommer tydelig frem i kompetansemålene i læreplanene for SCDA og L1 oppsummerer sin tilnærming til klassisk balletteknikk slik;

**L1** «*At dem skjønner at teknikk er bare en måte å jobbe hensiktsmessig på for å oppnå det målet som vi vil – og det er å danse*»

L1 benytter her formuleringen «å danse» (C-) uten å tilføye klassisk ballett? Jeg tolker utsagnet som at L1 mener at å lære klassisk ballett, er en hensiktsmessig tilnærming uavhengig av om målet er å bli ballettdanser (C-). L1 har fokus på at teknikkutøvelse i ballett kan tilrettelegges for en individuell danserisk utøvelse (C-), uavhengig av sjanger eller stil. At det ved å gå i dybden på tekniske parametere i klassisk danseteknikk (C+), frigjøres også danseren til å fokusere på målet – å danse (C-). Videre trekkes det inn nytteverdi opp mot skapende arbeid:

**L1** «*Når dem kommer i 3.kl kan dem til og med bruke det i improvisasjon – og det når dem har kommet så langt – så betyr det jo at dem har en teknikk og et repertoar som dem kan bruke til å skape ting*»

L1 trekker inn begreper som «improvisasjon» og «å skape». Dette viser at L1 i sin praksis har fokus på at klassisk balletteknikk også kan innlemmes i skapende arbeid (C- / F-) og dermed skape en bro (C-) mellom tradisjon og nyskaping. Her synliggjør L1 også et møtepunkt mellom kolleksjonskoden (C+ / F+) som utøves i selve ballettimen og integrasjonskoden (C- / F-) i faget DIP/P og hvordan de kan utfylle (C-) hverandre.

Utsagnet vitner også om at L1 har en tilnærming til faget som harmonerer (Ce-) og legitimerer at klassisk balletteknikk er en del av utdanningsforløpet på høyere utdanning innen scenisk dans verden over, også på institusjoner som har moderne dans som hovedområde. En rekke dansekompanier som ikke har klassiske balletter på sitt repertoar, krever at utøverne likevel behersker klassisk balletteknikk. Her må det nevnes at det i

fagmiljøet er en stadig parallell diskurs hvorvidt dette er en god løsning for å ivareta og videreutvikle de ulike sceniske dansestilene. Denne diskursen vil jeg komme nærmere inn på i drøfting av funn. Hvordan introduserer så LI faget klassisk ballet til danseelevne på VG1;

**L1** «Hvis man får inn noen som ikke har gått og trent ballet før, så lærer dem det – etter min mening da – fra starten av på en sånn riktig måte da, det som JEG mener er riktig selyfølgelig. Og dem lærer det som JEG vil ...»

«Så jeg tenker at det viktigste jeg vil lære 1. klassingene mine det er å jobbe riktig. Først å få dem til å jobbe – for noen er jo utrolig slapp – og så å jobbe riktig»

«Dem skal lære å danse og da må vi bruke de metodene som er tilgjengelig for det, og det arbeidet som kreves for det»

En slik tilnærming tolker jeg som at hennes mål er at alle elevene gjennom organiseringen (F+) både skal lære seg gode arbeidsvaner og funksjonell stilistisk grunnteknikk. Det er også tydelig hvem som eier, organiserer og overfører kunnskapen (C+ / F+), slik spesifisert i tabell 1, s 63 . I siste punkt ovenfor blir det påpekt at elevene får vite hva de gjør feil (C+) og hva dem kan gjøre bedre. Estetikken rundt utøvelse og organisering er også preget av (+C /+F). L1 påpeker også at klassisk ballet i likhet med andre fag i skolen, har normerte mål og vurderingskriterier (C+ / F+):

**L1** «Det er et fag som skal vurderes på lik linje med andre fag – og det er etter hvilket resultat dem har»

L1 bemerker at i denne sammenhengen får enkelte elever en noe «sjokkartet» opplevelse. Det som før har vært en hobby er plutselig blitt et skolefag. Samtidig er det tydelig at L1 i sin praksis også åpner opp for en svakere klassifisering mellom elev og lærer (C-), ved å gi elevene paroppgaver (C-/F+). Hun vektlegger også at den enkelte elevs erfaringsbakgrunn er en styrende faktor (C-) for L1 sin fysiske tilnærming i dansetimen. I ballettundervisning er det normalt at pedagogen i sin veiledning tar på elevene, også på områder som av «uinnvidde i dans» kan fremstå som «intimsoner»;

**L1** « ... og lære av hverandre. Prøve å få dem til å se på hverandre og komme med korreksjoner, ikke kritikk ... at dem sjøl og kan komme med korreksjoner som er tilpasset nivået til den eleven dem ser på, sånn at dem sjøl bli trygg på at dem er på litt

*forskjellig nivå, og at dem jobber ut fra sitt ståsted, og at jeg gir dem korreksjoner ut fra deres ståsted...»*

*«... være veldig sånn fysisk med dem... Jeg sier det til dem første timen... Hvis at noen ikke vil det så må dem si ifra til meg, hvis det er noen som synes det er litt sånn ekkelt – for vi vet jo ikke hvilken bakgrunn dem har... så går det an å gjøre det på en annen måte da»*

Fokus i denne settingen er slik jeg tolker det at det skal gis korreksjoner i form av konstruktiv kritikk relatert til en normativ utførelse (C+). Det vektlegges at korreksjonene og fremgangsmåte skal være tilpasset (C-) den enkelte elevs bakgrunn, ståsted og ferdighetsnivå. Og ikke minst at det er normalt og naturgitt at elevene innad i en gruppe har ulikt ferdighetsnivå. Det som ikke kommer tydelig frem i intervjuet, er hva L1 mener med formuleringen; *«...at dem sjøl og kan komme med korreksjoner som er tilpasset nivået til den eleven dem ser på ...»*

L1 påpeker videre at ulikt ferdighetsnivå innad i en gruppe, er et fenomen innen klassisk ballettøvelse på alle nivå, siden det tekniske ferdighetsnivået er sterkt forbundet med anatomiske forutsetninger. Det som da oppleves krevende i henhold til tilpassing er hvis; *«... spriket er for stor nivåmessig»*. På mitt spørsmål hvordan en eventuell nivådeling kan imøtekomme en slik utfordring, gir L1 følgende kommentar til at nivådeling ikke er en hensiktsmessig strategi; *«Gruppelæring er viktig fordi det er virkeligheten i ballettøvelse på alle nivå»*. Som en kommentar til dette understreker L samtidig, at de gode muligens hadde blitt enda bedre ved å trene sammen i en homogen gruppe, men at de svake ikke hadde blitt bedre, av å trene i en gruppe med bare svake elever. L1 fremhever også at en annen konsekvens er at en nivådeling ville påvirket klassemiljøet og indre motivasjon negativt. I den sammenheng trekker L1 også frem paralleller til at dårlige karakterer ikke virker motiverende.

Jeg har i dette avsnittet forsøkt å gi et analytisk bilde på praksis innen fagområdet klassisk ballett på VG1 og videre relatere dette opp kodevarianter i pedagogikken. Fokus har vært å se på klassifisering og innramming i praksisutøvelsen, slik det fremkommer i intervjuet med informant L1. Jeg vil nå rette fokus mot hvordan L1 tilrettelegger for tilpasset opplæring i klassisk ballett.

## *Tilpassing av undervisning i klassisk ballett*

I gjennomgangen ovenfor kommer det frem at klassisk ballettundervisning domineres av en synlig pedagogikk (C+ / F+) og kolleksjonskode, men at det samtidig praktiseres en svakere klassifisering (C-), med tanke på å imøtekomme den enkelte elevs behov. I dette avsnittet vil jeg gå inn i begrepet tilpasset opplæring og her er det jeg velger å kalle «samtidighet» en viktig faktor. Jeg har valgt å trekke inn begrepet samtidighet fordi organiseringen av undervisning i klassisk ballett. I korte trekk kan dette beskrives som «synkron gruppeundervisning av en heterogen elevmasse» hvor makt, mål, rammer og idealer er tydelige for elevene (+C/+F).

**L1** *«Jeg setter på musikken – og alle skal gjøre sine øvelser til den musikken»*

Utad og basert på beskrivelsen ovenfor, kan det i første omgang virke som det er lite rom for tilpassing. L1 uttrykker også at differensiering er en utfordring i en slik setting. Det ikke praktisk gjennomførbart å gi mange ulike oppgaver underveis, slik man gjør i teorifag. Men i denne synkrone settingen er det tydelig at L1 mener det likevel er mulig å foreta en didaktisk tilnærming, der den enkelte elev er i fokus;

**L1** *«Når dem står ved barren f. eks, å gå rundt og gi den første som står på rekken en korreksjon, den neste som står på rekken en annen korreksjon...»*

Dette viser at innrammingen kan dermed i noen grad differensieres. Er det så i følge L1 rom for en ytterligere tilrettelegging? Klassisk ballett har som kjent klare tradisjonsbaserte føringer både estetisk og didaktisk (C+/F+). Innrammingen (F) styres i stor grad av elevenes anatomiske forutsetninger og tidligere erfaring med dans. Med andre ord er elevmassen heterogen på flere områder. Mitt spørsmål er hvilke andre pedagogiske grep benytter L1 for å imøtekomme mangfoldet i en elevgruppe?

**L1**

a) *«Dem som er veldig veldig dyktig dem kan få sånne litt større skritt, og det er jo mer inspirerende og motiverende for dem...»*

b) *«De svake elevene dem må ha sånne små skritt – og så samtidig så er dem med i en time som ligger litt over nivået deres – og sånn må det være tror jeg?»*

Utsagn a og b beskriver tilnærming til differensiering og samtidig hvilke utfordringer som ligger i dette i selve dansetimen. Slik jeg tolker a), er det i selve undervisningsforløpet mest krevende å gi de flinke noe ekstra å strekke seg mot. De svake har fordeler gjennom observasjonslæring, ved å trene sammen med noen som er kommet lengre. Progresjonen i gruppeundervisningen går for sakte for de flinkeste og er i hovedsak tilrettelagt for de svakeste. L1 nevner også utfordringen med gruppeundervisning hvis nivåforskjell er særlig stor i gruppen;

**L1** «... hvis det er noen som slettes ikke, som er helt, helt blank, så er det så mye som den eleven skal ha av kunnskap før at den klare å begynne å arbeide, at det er en utfordring ja»

En tilnærming som ligger midt imellom nivåene mener L1 ikke er en god løsning;

**L1** «Da må en finne en sånn gylden middelvei, og det tenker jeg, det er aldri bra for noen»

I sin undervisning velger L1 derimot følgende alternative strategi;

**L1** «... jeg gjør heller færre ting over lengre tid. Øve på samme tingen, f.eks bare øve piruetter, gjør jeg denne uka her. Da blir det ingen petit allegro – da blir det ingen adagio i senter... for at man skal få øve mer på vanskelige ting, for å gjøre, ja fordi det er så avansert»

Dette kan i følge L1 være demotiverende for de flinkeste. De ønsker gjerne å gjøre en hel ballettklasse – «ta større skritt» - og dette kan oppleves didaktisk utfordrende i en heterogen gruppekontekst;

**L1** ... dem som er veldig veldig dyktig dem kan få sånne litt større skritt, og det er jo mer inspirerende og motiverende for dem... så det er kanskje det som er utfordrende »

L1 påpeker at en annen strategi for å tilpasse undervisningen, kan være hvordan musikken brukes i innrammingen av undervisningen. Problemet er at det samtidig medfører nye utfordringer;

«En kunne f. eks ha senket tempoet til noen, hatt høyere tempo på musikken, men da kunne vi ikke ha gjort det samtidig»

Men en konsekvens av på ikke kunne gjøre øvelsene samtidig, er i følge L1 mye «venting» i løpet av timen. Noe som også fører færre repetisjoner for elevene. Dette strider mot prinsipper for all ekspertlæring, der repetisjon er selve kjernen. En annen konsekvens er at det vil bli enda mindre tid til å komme gjennom alle delene i ballettklassen, slik nevnt ovenfor. Noe som dermed vil svekke motivasjonen ytterligere for de flinke. Her vil jeg tilføye at dette også påvirker øving på «samtidighet» knyttet til synkrone bevegelser. Her er samtidighet gjennom felles musikk, er et av de mest karakteristiske trekkene for å øve på en synkron utøvelse.

Videre gir L1 et eksempel på fordeler med en heterogen gruppe, ved at erfarne elever kan ha en positiv innvirkning på læringsmiljøet. Utsagnet forklarer også hva L1 legger i formuleringen - «*noen er jo utrolig slapp*» - og hvordan elevene selv i større grad enn L1 selv – kan snu dette fenomenet;

**L1** «*Dem som er vant til å arbeide drar med seg en positiv stemning inn i timen, som handler om det å arbeide... Jeg tenker man møter en gruppe som aldri har arbeidet hardt fysisk før, så koster det mer å få opp hele den gruppen, men hvis det er 2 -3 stykker der som er vant til å jobbe veldig veldig hardt, så drar det med seg de andre, på en måte som jeg ikke tror læreren klarer*»

En slik refleksjon over gruppedynamikken viser at L1 opplever det som positivt og meningsfullt og samtidig en bevisst tilnærming til usynlig pedagogikk (C-).

L1 oppsummerer at hennes hovedmålsetting er å gi alle eleven mulighet til å oppleve en hensiktsmessig måte å arbeide på, som de kan ta med seg videre i formidling av dansens vesen;

**L1**«*At dem skjønner at teknikk er bare en måte å jobbe hensiktsmessig på for å oppnå det målet som vi vil – og det er å danse*»

Min tolkning av analysen klassisk ballettundervisning danseundervisningen kan oppsummeres slik: Det er tydelig i oppsummeringen fra L2, at det er et genuint ønske om å ha eleven i sentrum (C-) – I så måte er både de ideologiske og tiltaksrettede perspektivene ved tilpasset opplæring i fokus hos L1. En fokus på å få alle elevene i en gruppe *inn på sporet*, legger til rette for både tilpassing og faglig utvikling. Læringsstrategier innbefatter en kombinasjon av tradisjonell mesterlære tilnærming basert på kolleksjonskode (F+ / C+), og strategier som har mer et dynamisk forhold (C+/-) til styrkegrad på klassifisering mellom elev/lærer. Dansepedagogens utfordring er å legge vanskegrad på et nivå som kan være motiverende og



fremme god progresjon for hele elevgruppen. Dette krever at pedagogen bruker sin pedagogiske og didaktiske kunnskap og erfaring, til å lage hensiktsmessige og trygge og rammevilkår i dansetimene.

Ved å legge til rette for at elevene kan gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger, vil de sterke elevene måtte problematisere sin egen forståelse av teknikk og utførelse. Noe som gir dem dypere innsikt i kjernen av de ulike bevegelsene og videre kan bidra til en mer autonom tilnærming (C-) i timene. En form for tilpassing, der elevene også utfordres til å ta ansvar for egen læring, og dermed også får en større grad av medbestemmelse (C-).

De elevene som har mindre erfaring kan i starten støtte seg til pedagogens «anbefalinger» (C+/F+), inntil de er klar for en mer selvstendig tilnærming til selve fagstoffet (C-/F-). På veien får de også ekstra hjelp og veiledning fra jevnaldrende medelever, som ikke minst snakker «samme språk» og attpåtil er jevnbyrdig (C-) hva angår maktforhold.

### *Kolleksjonskode og synlig pedagogikk i klassisk ballett*

Fagområdet scenisk dans har en lang tradisjon for bruk av sterk klassifisering og sterk innramming gjennom en synlig pedagogikk. Danserne vet hva som er målet og hvem som bestemmer. Dette er gjeldende også for andre danseteknikker med særlig tydelige estetiske referanserammer. Kort fortalt en didaktisk tilnærming med fastlagte øvelser og tydelige mål, formidlet av en læremester.

Innen sjangerne klassisk, jazz og moderne samtidsdans er det klassisk ballett som har de tydeligste kriteriene hva som er «gyldig kunnskap» og ferdigheter. Det er dermed også det sceniske dansefaget hvor *kolleksjonskoden* nærmest er enerådende som kunnskapssyn. *Instruksjonsdiskursens* punkter om innramming; *hva som settes på dagsorden / hva kommer når / tempo og kriterier* henger følgelig sammen med dette. Dette kan videre relateres direkte at faget er svært fysisk krevende, og at det lett kan oppstå belastningsskader ved feil trening. Videre er de estetiske normene i ballett i høy grad forbundet med anatomiske forutsetninger, og eventuelle begrensninger, hos den enkelte danser. Dette forklarer hvorfor mesterlærer gjennom kolleksjonskode og synlig pedagogikk er hensiktsmessig tilnærming til faget. Klassisk ballett, slik oppsummert nedenfor.

## L2 / L3: Jazz- og moderne danseteknikk

### *Pedagogisk praksis*

I likhet med klassisk ballett er danseteknikkene innen jazz og moderne dans bygget rundt respektive stilidealer innen sceniske danseuttrykk. Rammeverket for den enkelte danseteknikk, er slik nevnt i teorikapittelet, fundamentert på særtrekk (C+) for den aktuelle sjanger eller stilart. I jazz og moderne dans er det tradisjon for at anerkjente koreografer utvikler sin egen danseteknikk, slik at danserne gjennom denne teknikktreningen er best mulig forberedt til å utøve bevegelsesmaterialet i tråd med hva den enkelte koreograf krever. Det er med andre ord en direkte kobling mellom teknikken og koreografisk materiale. Det varierer også i hvilken grad de ulike teknikkene «tillater» en personlig tolkning av bevegelsesmaterialet. Hvordan beskriver danepedagogene L2 (vgs) og L3 (ekstern), sin tilnærming til kompleksiteten i henhold til dette?

**L2** *«Jeg jobber veldig strukturert med bestemte elementer... fokuserer på grunnteknikk»*

*«I en danseteknikktime hvor du f. eks kjører en bestemt teknikk, kan dem ikke velge om dem vil gjøre øvelsen med teknikk eller ikke, for der er det jo gitt at dem skal bruke teknikken»*

*«Fokuserer på at de skal få tilbakemeldingen før vi gjør øvelsen og ikke etterpå, f. eks sånn at de har mulighet til å jobbe godt med det i den timen da»*

**L3** *«...innsikt i hvorfor man øver på de ulike momentene i dans. Det skaper en helhet de setter pris på»*

*«...og vi trenger å snakke det samme språk»*

*«Jeg har visse ting jeg vil ha gjort og jeg ønsker de skal oppleve det og ha en viss mestring av det før vi går videre til neste nivå... Jeg må styre dem mot klarhet»*

Utsagnene ovenfor viser at L3 og L2 praktiserer en synlig pedagogikk (F+) i sin kunnskapsoverføring av jazz og moderne danseteknikk. For begge er kolleksjonskoden (C+/F+) gjeldende som tilnærming, da kunnskapen er knyttet mot bestemte stilistiske idealer (C+). Slik jeg tolker det bruker L3 i den sammenheng begrepet «*styre mot klarhet*» og L2

begrepet «*tilbakemeldingen før vi gjør øvelsen*». Begge begrep indikerer at veiledningen har fokus på estetiske idealer med mål om å gi danserne dybdeforståelse i danseteknikkenes grunnelementer og stil (C+). Det kommer også tydelig frem at L2 og L3 i tillegg benytter en didaktisk vinkling som i noen grad åpner opp for en autonom tilnærming fra elever og studenters ståsted (C- / F-).

**L3** «*Gir dem bevegelseskombinasjoner de kan utforske på sin egen måte. Det gir trygge og klare rammer for egen eksperimentering. Gir også innspill på hva de kan prøve ut innen de ulike kombinasjonene*»

**L2** «*... skape en egen vri på et bevegelsesmateriale f. eks, og da vil du jo velge litt til eller fra i forhold til kvalitet/musikalitet – f. eks sånne type ting – i tillegg til hvordan du anvender teknikken*»

«*... å anvende de verktøyene du gir dem*»

Elever og studenter oppfordres her til en personlig tilnærming (C-/F-) innen de gitte stilistiske og teknikkbaserte føringene. Dette tilrettelegger for en innsikt som videre kan bidra til at elever og studenter suksessivt kan jobbe med en mer autonom og personlig tilnærming (F-) til selve utøvelsen av bevegelsesmaterialet. Dette viser at også integrasjonskoden (C- / F-) er representert i undervisningen, gjennom en noe mindre synlig pedagogikk. Jeg velger her å bruke betegnelsen «noe mindre», da de de estetisknormative rammene fortsatt er tydelige. Her er det viktig å påpeke at en slik form for personlig tilnærming til et koreografert materiale, harmonerer med yrkeslivet (Ce-) for en utøver innen jazz og moderne samtidsdans. Dette viser også at klassifiseringen mellom yrkesliv og studier i dette perspektivet er svak (Ce-), med andre ord – undervisningen kan betegnes som «virkelighetsnær og yrkesrettet». Samtidig tydeliggjør veiledningspraksis til L2 og L3 hva som er gjeldende evalueringskriterier i den enkelte danseteknikk (C+/F+).

### *Tilpassing av undervisningen i jazz- og moderne danseteknikk*

En synkron gruppeundervisning av en heterogen elevmasse i møte med nasjonale læreplanmål er hverdagen både L1 og L2 må forholde seg til i sin lærergjerning i vgs. L3 derimot gjennomfører sin undervisning i en mer homogen gruppe dansere. L3 er som nevnt tilknyttet

en institusjon for høyere utdanning, der studentene er valgt ut gjennom; ferdighetsprøver, fysiske tester og intervju.

Det faktum at L2 og L3 underviser innen samme fagområde, men på ulike nivå, gir en mulighet til å se på hvorvidt det er en sterk (C+) eller svak klassifisering (C-) mellom de ulike nivåene i utdanningsforløpet. Jeg har i dette avsnittet vagt å undersøke begrepet «tilpasset opplæring» både i et ideologisk og metodisk perspektiv, og i denne omgang uavhengig av punktene fra Kunnskapsløftets «Prinsipp for opplæringa». Disse punktene vil jeg komme inn på i drøftingen. Jeg vil i forbindelse med tilpassing først analysere praksis fra L2 og deretter L3.

L2 trekker frem at hun tar spesielle hensyn når hun møter en helt ny elevgruppe:

*L2 «Når jeg har en helt ny elevgruppe i 1. klasse så er jeg jo kjempeforsiktig. Da gir jeg dem veldig lite f. eks individuelle korreksjoner, jeg gir dem mest generelle korreksjoner som går til alle»... «Til å begynne med så er det jo som regel noe som alle trenger å lære...«... og så ser man jo veldig lett hvilke elever som trenger få mere oppfølging på det grunnleggende»*

Her er det tydelig at L2 bruker ønsker å gi en innføring til faget, der alle i gruppen kan oppleve mestring på sitt nivå. L2 velger i starten å gi mest generelle korreksjoner (C+). Dette frigjør også tid til å observere og bli kjent med den enkelte elevs ferdighetsnivå og evner, til en selvstendig anvendelse (C-/F-) av gitte felleskorreksjoner (C+/F+):

*L2 «... men altså når man kommer videre i løpet så kan man jo være noen som ikke har plukket opp noe, mens andre har behov for mere input, som de andre ikke er klar for enda. Når jeg blir mer kjent med elevene så vil jeg jo gå inn mer på hver enkelt og gi dem direkte korreksjoner, bare til den ene eleven f. eks»*

*«Det handler om å bli kjent med elevene. Sette seg inn i deres kropp og hva som er forutsetningene deres, og så gi best mulig tilbakemelding ut fra de forutsetningene eller de fysiske mulighetene dem har i kroppen sin»*

*«Det handler om å tilpasse læringen tilden enkelte elev rett og slett og deres forutsetninger og deres situasjon der og da kanskje»*

Hele tiden ligger det en grunnholdning i L2 sin pedagogiske tilnærming, om at elevene skal oppleve trygghet, mestring og få utfordringer tilpasset sitt nivå. Samtidig er fokus for korreksjonene rettet mot hva som skal læres (C+ / F+) og dermed også evalueres (+C) og L2 presiserer sin tilnærming til korreksjoner slik;

**L2** «... å aldri si om noe er bra eller dårlig, heller fokusere på hva man kan gjøre med det eller kanskje kan du gjøre litt mer sånn»

På mitt spørsmål om hva L2 mener om nivådeling kommer det frem at nivådeling kunne ha vært aktuelt som en strategi for tilpassing i danseteknikk. I likhet med L1, påpeker også L2 at dette kan få følger for gruppedynamikken:

**L2** «... i forhold til gruppedynamikk og hvordan dem fungerer sammen da, hvis det blir veldig påpekt at; den og den er flinkest, den og den trenger mer oppfølging. Da handler det om hvordan man presenterer dette her for elevene da. Dere trenger mer oppfølging dem og dem tingene – dem trenger mer oppfølging på dem tingene – derfor så deler vi, og så ikke snakke om nivå egentlig, men hva trenger dere oppfølging på. Da kanskje hvis man hadde fremstilt på en slik måte så kanskje hadde det vært et poeng. Og det er jo nyttig uansett tenker jeg, men i forhold til gruppedynamikken så må man jo være veldig forsiktig hvordan man fremstiller en slik nivådeling tror jeg, så dem skal fungere som en klasse etterpå tror jeg»

Dette befester min tolkning ovenfor at elevenes trivsel og likeverd (C-) er det overordnede i pedagogikken. Samtidig trekker L2 frem et annet interessant perspektiv i en slik pedagogisk tankegang:

**L2** «...men altså ja... samtidig, hvor mye skal man ta hensyn til slike ting kan man jo også spørre seg om, i forhold til at man skal ut i den virkelige verden etterpå – hvor det er litt survival of the fittes»... «Men samtidig hvor mye skal man ta hensyn til det, og hvor mye skal man... ja... for det er jo noe med at undervisningen skal være virkelighetsnær også, men samtidig så er det jo en videregående skole og alle skal følges opp på lik måte»

Dette tydeliggjør en forskjell (C+) mellom skolen og yrkeslivet. Min tolkning er at L2 antyder at å «skjule» et nivåsprik kan være å gjøre elevene en «bjørnetjeneste» ved at avstanden til den virkelige verden kan bli for stor. Og at en konsekvens kan bli at elevene risikerer nok et

sjokk i tillegg til karaktersjokket. I den sammenheng utdyper L2 at begrepet nivådeling kunne vært omformulert til hva elevene trenger oppfølging på;

*«... kanskje det beste hadde vært å snakke om at her deler vi ut fra hvor trenger dere ekstra oppfølging...»*

Når jeg mot slutten av i intervjuet spør hva L2 legger i begrepet tilpasset opplæring i et vidt perspektiv, får jeg følgende svar;

**L2** *«Det handler også om å lære dem å se muligheter. Mange elever setter jo også begrensninger for seg selv. Dem tror ikke at dem kan få til ting f. eks, og da handler det jo om på en måte å få dem til å skjønne at DU KAN og HVA KAN DU – og på en måte åpne opp for dem, at dem skjønner at dem kan mestre mer enn dem hadde trodd selv da... og det er jo noe av det artigste med hele lærerjobben, å få dem til å innse at dem kan nå lenger enn hva man hadde trodd f. eks. Og det synes jeg jo er noe av de viktigste tingene man har, det med å åpne opp... eller det å jobbe med deres egne fordommer ovenfor seg selv da. Og det er jo også en slags tilpasset opplæring»*

Det er tydelig i oppsummeringen fra L2, at det er et genuint ønske om å ha eleven i sentrum. «DU KAN» (C-) og «HVA KAN DU» er slik jeg tolker det elevens springbrett til faglig fordypning og personlig utvikling, innen et gitt stilistisk og teknisk rammeverk (F+). I så måte er både de ideologiske og det tiltaksrettede begge perspektivene ved tilpasset opplæring i fokus hos L2.

Jeg vil nå se på hvordan L3 i sitt møte med nye elever forholder seg til nevnte perspektiver innen *tilpasset opplæring*. Her vil det være interessant å se på om det er en mer eller mindre sammenfallende tilnærming (Ce-) med L2, med tanke på at L3 underviser innen samme fagfelt, men her på høyskolenivå. L3 sier følgende om hvordan hun legger opp sitt første møte med 1. års studenter;

**L3** *«Få dem til å bevege seg og danse i de 2 første uker, uten å tenke på hva som er rett og galt. Føle at det å bevege seg er frihet og moro. Da blir jeg kjent med dem som dansere og kan deretter starte med å gi individuell veiledning ut fra den enkeltes forutsetninger»*

*«...skape trygghet og la dem føle og forstå at jeg er der for å hjelpe dem – da kan du få dem til å gjøre hva som helst»*

*«Møte den forhåpentlig motiverte eleven som har lidenskap for dans. Bidra til en fremtid for dem og gi dem ferdigheter og en dansepersonlighet»*

Det er ingen tvil om at L3 og L2 har samme grunnfilosofi i møtet med en ny gruppe. Begge legger opp til at elever/studenter får en «myk start» gjennom bruk av en usynlig pedagogikk (C- / F+), der mestring for alle (Ci-) er kjernen. Rammene har en støttefunksjon for elever og studenter (C- / F+) og en kartleggingsfunksjon ang nivå for pedagogen. De tar seg tid til «å bli kjent» med individene i den nye gruppen.

Det som skiller L2 og L3, er at L3 allerede fra starten gir studentene et friere og mer eksperimentelt spillerom (C- / F-). Dette henger sammen med at det forventes at studentene er på et nivå der kan forvalte sine danseferdigheter på en mer autonom måte (F-), enn nybegynnere på vgs nivå. Med andre ord en direkte videreføring av autonomien (Ce-) som forventes av danserne på slutten av studieforløpet på danselinja. Etter en innkjøringsperiode med fokus på å skape trygghet og mestring for alle i gruppen, innføres gradvis en mer synlig pedagogikk (C+ / F+). L 3 beskriver overgangen slik;

**L3** *«Jeg starter ikke å korrigere før jeg finner – inntil jeg kan møte – den enkelt... prøver komme inn deres «mind and world» og møte dem hvor de er og prøver å pushe dem litt videre»*

*«Det blir gradvis mer og mer komplisert og forhåpentligvis vil de tilegne seg mitt vokabular... og vi trenger å snakke det samme språk».*

I denne fasen er det en kompleks balansegang mellom usynlig og synlig pedagogikk. L3 bruker her begrepene «vokabular» og «felles språk». Dette essensielt i sceniske dansefag da det gir en felles referanseramme uavhengig av pedagogisk kode og gjør at budskapet fra pedagogen kan nå alle. Når jeg spør L3 om hvordan hun gir tilbakemeldinger i løpet av dansetimen gir hun følgende eksempel;

**L3** *«Jeg må styre dem mot klarhet. Ikke rett eller galt, men jeg vil kalle det clarification i bevegelsene, så du vet hva du gjør»*

*«Jeg gir heller felles konstruktiv kritikk sånn at alle kan bruke det. Noe de kan tenke på som «å –jeg gjorde DET – eller – det KAN jeg gjøre. Dette i form av informasjon alle kan dra nytte av»*

Her kommer det frem at faglige innspill fra L3 i hovedsak presenteres i form av konstruktiv kritikk (C+), gjennom et «felles budskap» til hele gruppen. Det er da opp til den enkelte student å dra nytte og forvalte den gitte informasjonen (C-/F-). I likhet med L2 er målene tydelige og estetisk forankret, både hva angår fagutvalg og organisering av undervisningen (F+). På direkte spørsmål om i hvor stor grad L3 benytter gir positiv feedback som veiledningsstrategi gis følgende svar;

**L3** «Gir ikke så ofte direkte positiv feedback underveis klassen. Dette gis alltid etter klassen direkte til eleven. Ønsker at de får vite at jeg synes de er fantastisk, men jeg forteller dem det etter klassen. Opplever at elevene da virkelig vokser og tar til seg en slik tilbakemelding og tar det med seg videre til neste klasse. Viktig for studentene å føle at de blir sett. Spesielt hvis noen har en dårlig periode. Studentene opplever det som pinlig å få ros mens andre hører på»

Dette er noe forskjellig praksis fra L2, som gir positiv feedback både underveis og etter undervisningen. Forskjellen ligger i at L3 er mer indirekte i sine positive tilbakemeldinger, slik som i følgende eksempel; « I denne sammenhengen er det tilfredsstillende det du gjør, men i neste omgang...». Dette viser at hun har en tilpassingsstrategi der hun gir studentene individuelle utfordringer i løpet av timen og støtte og oppmuntring på «tomannshånd».

Mot slutten av intervjuet kommer L3 inn på en samfunnsmessig utvikling som hun opplever har gitt nye utfordringer i lærerrollen, og som hun mener er viktig å ta in over seg;

**L3** «Jeg oppdaget at elevmassen har endret seg. En mer – tenke selv tilnærming. Jeg har jo DETTE å by på! Hvordan kan JEG bruke DET? Det er dette vi må imøtekomme. Man må finne en tilnærming som er bedre tilpasset dagen studenter. De vil ikke akseptere et; slik er det»

Dette tyder på L3 opplever at idiomet «What's in it for me» - også har nådd «dansens verden». Studentene krever faktisk en mer autonom tilnærming (C. L3 påpeker at det er viktig å være bevisst dette aspektet ved vår tidsånd, noe L3 sier hun gjør via en mer åpen tilnærming til hva som er «rett og galt» (C-);

**L3** «Gir dem bevegelseskombinasjoner de kan utforske på sin egen måte. Gir også innspill på hva de kan prøve ut innen de ulike kombinasjonene. Det gir trygge og klare rammer for egen eksprimentering... de opparbeider en forståelse av at de ikke trenger å kopiere – men kan gjøre det på sin måte»



At studentene gjennom slike oppgaver utfordres til å gjøre sin egen tolkning (C-) av et gitt bevegelsesmateriale (F+), vitner om hva som forventes på en profesjonell arena – en evne til å tilføre ethvert bevegelsesmateriale en unik personlig signatur (C-). En profesjonell dansers personlige signatur bygger på en grunnleggende kroppskontroll innen en eller flere sjangere. Det forklarer at grunnteknikken har størst innen danseteknikkfagene på vgs, hvor den personlige tilnærmingen i hovedsak lagt til faget *Dans i perspektiv*.

### *Kolleksjonskode med innslag av integrasjon i jazz- og moderne danseteknikk*

Analysen viser at både L2 og L3 i fagene jazz- og moderne samtidsdans, har en pedagogisk tilnærming som benytter en kombinasjon av kolleksjon- og integrasjonskode. Dette avhenger av flere ulike faktorer, som videre henger sammen med stilistiske rammeverk spesifikt relatert til fagstoffet. Rammeverket er fundamentert på kjennetegn og særtrekk ved ulike stilarter og sjangre (F). Særtrekkene danner videre grunnlaget for evaluering innen de ulike danseteknikkene i scenisk dans. Her vil frihetsgrad (C+/-) avhenge av i hvilken grad sjanger/stilart fordrer en spesifikk utførelse (C+). Innen enkelte stilarter åpnes det opp for en personlig tilnærming og tolkning av gitt materiale, mens andre stiler kan være like spesifikke som klassisk ballett, bare med andre estetiske normer og idealer. Dermed vil det også variere hva som er hensiktsmessig bruk av kolleksjon- og integrasjonskode gjennom henholdsvis synlig- og usynlig pedagogikk. Således kan det sies at pedagogenes tilnærming i jazz- og moderne samtidsdans speiler en pedagogikk som står midt imellom Bernsteins definisjon av to kunnskapssyn.

Videre er det tydelig at det er en svak klassifisering (Ce-), mellom videregående nivå og høyere utdanning, både når det gjelder instrumentelle og ekspressive sider ved undervisningen. Pedagogikk, didaktikk, fagidealer og evalueringskriterier har klare fellestrekk gjennom hele utdanningsforløpet (Ce-) – fra VG1 frem til profesjonelt nivå. Dette betyr at elevene på danselinja får en opplæring som er direkte overførbar (Ce-/Fe-) til videre studier i jazz- og moderne samtidsdans.

## L2: Dansekomposisjon og koreografi

I følge læreplanen er sentrale begreper i faget dansekomposisjon og koreografi;  *kreativ utfoldelse, nytenkning og eksperimentering*. Formålene i faget speiler en gjennomgående fokus mot en tiltaksrettet metodisk tilnærming til begrepet tilpasset opplæring. Av den grunn har jeg funnet det mest hensiktsmessig å se på pedagogisk praksis under ett.

### *Pedagogisk praksis i dansekomposisjon og koreografi*

**L2** *«Jeg tror nok det at jeg lytter meg mer frem til elevene og at jeg er litt mer forsiktig med tilbakemeldinger. Når dem lager noe selv er dem kanskje litt mer sårbare ovenfor hva slags tilbakemeldinger dem får da... Veldig nøye med å gi sånne konkrete tilbakemeldinger da ... her må du jobbe mer med... sånn at det er lett for dem å forholde seg til det direkte»*

*«Jeg tror dem knytter mer følelser til det å skape noe med dans enn det rent dansetekniske. Jeg vet ikke helt hvorfor, men kanskje det er mer sårbart på ett eller annet vis»*

Her er det tydelig at L2 opplever at det i undervisning innen skapende arbeid, må trås mer varsomt. Elevene oppleves som mer sårbare i en slik setting. L2 sin tilnærming til dette er gjennom en synlig pedagogikk som tar utgangspunkt i det eleven selv har skapt (C-), ut fra lærerens gitte kreative oppgaver (F+). Målet for en slik tilnærming til faget er i følge L2;

**L2** *«Å få eleven til å se nye måter å koreografere på. Nye innfallsvinkler til det å lage danser, og det å skjønne at man kan skape noe ut fra seg selv, i stedet for det at man bruker eksisterende trinnmateriale f. eks. Få dem til å utvide horisonten når det gjelder dans, om hva om kan være dans, hvor man kan danse. Rett og slett det å få nye perspektiver på hvordan man kan skape dans»*

*«Jeg gir dem litt sånn stikkord underveis. Kan kanskje inspirere dem til å se nye sider ved oppgaven»*

*«Og hele målet er jo på en måte å få dem til å lage ting som er noe eget og som de kanskje ikke hadde kommet frem til hvis dem bare hadde begynt å lage noen ting selv»*

Dette viser at L2 benytter en dynamisk vekselvirkning mellom synlig og usynlig pedagogikk. L2 inntar det jeg vil kalle en veilederrolle, og gir innspill som både støtter og utfordrer elevene i sine kreative prosesser. Dette er en setting elevene også vil møte i den profesjonelle danseverden og i så måte i forbereder L2 elevene på den virkelige verden. Dette viser at undervisningen i likhet med teknikkfagene har en yrkesforberedende metodisk tilnærming som svekker skillet (C-) mellom skole og yrkesliv.

På alle nivå er innrammingen i kreative prosesser, i større eller mindre grad styrt av en eller flere personer, slik som en koreograf eller kunstnerisk leder (F+). I DIP faget kan en slik rolle utøves enten av læreren og elevene selv. Dette fremgår også i kompetansemålene i faget og viser en side av elevens evne til selvstendighet, kritisk tenkning og refleksjon. Ulike improvisatoriske tilnærminger et viktig verktøy i skapende arbeid. Utarbeidelse av nytt bevegelsesmateriale gjennom blant annet improvisasjon er et spesifikt kompetansemål i DIP/P. På spørsmål om hvordan L2 arbeider med improvisasjon sier hun følgende;

**L2** *«Jeg gjør aldri en improvisasjon for improvisasjonen sin del. Jeg gjør alltid den fordi de skal jobbe med et bestemt tema, som utvikler seg videre i en studie eller en bestemt oppgave som dem får... oppgaver som får dem til å tenke da og som gjør at dem går ut av sine vante spor. Det synes jeg er veldig greit til å begynne med, fordi at ofte når dem begynner å koreografere, så begynner dem å bruke stegmateriale som dem allerede kan, i stedet for å prøve å skape noe nytt. Og hele målet er jo på en måte å få dem til å lage ting som er noe eget og som de kanskje ikke hadde kommet frem til hvis dem bare hadde begynt å lage noen ting selv. Så på en måte oppgaver som får dem til å skape noe ut av sin egen kropp»*

En slik beskrivelse viser at L2 her, i likhet med undervisning i teknikkfag, i hovedsak anvender en synlig pedagogisk tilnærming. L2 gir elevene rammer i form av oppgaver (F+), der målet er å legge til rette for kreativ utforskning og nytenking (C-). Oppgavene gir et rammeverk for selve prosessen (F+) og et har et definert sluttmaal for evaluering (C+).

Utsagnet *«Jeg gjør aldri en improvisasjon for improvisasjonen sin del»*, tolker jeg som at for L2 er målet overordnet selve prosessen. En ren sanseopplevelse (C- / F-) gjennom improvisasjon, uten et uttalt mål for videre anvendelse, er ikke en aktuell tilnærming. Samtidig er det tydelig at L2 ønsker at elevene gjennom improvisasjonsprosessen skal gjøre erfaringer som fremmer kreativitet og nyskaping. Heri ligger også at det i det både oppgaver og veiledning gitt av L2 også har tydelige innslag av usynlig pedagogikk, noe følgende to

utsagn vitner om; «*oppgaver som får dem til å tenke da og som gjør at dem går ut av sine vante spor*» *oppgaver som får dem til å skape noe ut av sin egen kropp*». En pedagogisk tilnærming som også vitner om en tilpassing som tar utgangspunkt i elevens eget utgangspunkt. Hvordan oppleves det da å evaluere elevene i et fag og en kontekst som tar utgangspunkt i kreative oppgaver, der form og uttrykk i stor grad er personlig og individuell?

**L2** «*Selv om jeg ikke synes det er vanskelig å vurdere dem, synes jeg kanskje det er et dilemma å gi dem vurdering i ett sånt type fag, fordi at det er jo... på en måte kunst vi driver med. Og å vurdere hva som er bra og ikke det kan være veldig vanskelig det, men samtidig så gir jeg jo veldig konkrete oppgaver. Så det jeg vurderer dem på er jo om dem har løst oppgavene i forhold til de kriteriene som er gitt, men samtidig er det jo et aspekt av det som kanskje ikke blir vurdert inni det bildet sant...*

«*Men jeg sier aldri noen ting om ting er bra eller dårlig eller ikke. Det holder jeg meg borte fra, men jeg holder meg til å på en måte prøve å gi dem impulser og å åpne opp for nytt materiale kanskje da*»

«*Sånn at jeg synes det er veldig vanskelig å vurdere, og jeg tror dem ofte blir mye mer såret hvis dem får en litt dårligere karakter enn forventet der – enn kanskje i danseteknikker da*».

### *Integrasjonskode i dansekomposisjon og koreografi*

I faget dansekomposisjon og koreografi (DIP) er *integrasjonskoden* og bruk *usynlig pedagogikk* en hensiktsmessig tilnærming. Dansepedagogens kontroll over aktiviteten er i stor grad indirekte gjennom usynlig pedagogikk og det er lite fokus på overføring av spesifikke ferdigheter. I følge Riksaasen er en definisjon av usynlig pedagogikk lek. Jeg velger i relasjon til faget DIP å oversette *lek* til *prosessbasert utforskning av bevegelser*. Det kreves av elevene at de har en utforskende (lekende) tilnærming til fagstoffet. I motsetning til klassisk ballett – er det i DIP/P i hovedsak eleven som eier kunnskapen (C-). Bernstein selv spesifiserer usynlig pedagogikk slik:

1. Where the control of the teacher over the child is implicit rather than explicit
2. Where, ideally, the teacher arranges the context which the child is expected to re-arrange and explore
3. Where within this arranged context, the child apparently has wide powers over what he selects, over how he structures, and over time-scale of his activities.

4. Where the child apparently regulates his own movements and social relationship
5. Where there is reduced emphasis upon the transmission of acquisition of specific skills
6. Where the criteria for evaluating the pedagogy are multiple and diffuse and not so easily measured.

Min tolkning er at punktene ovenfor oppsummerer av undervisningen i DIP, i forhold til L3 sin beskrivelse. L3 tilrettelegger for en prosessbasert estetisk tilnærming, gjennom å introdusere eleven til ulike improvisatoriske og koreografiske verktøy. Verktøyene har som formål å fremme utforsking og nyskaping, enten individuelt eller i gruppe. Dette danner kontekst og rammeverk for utarbeidelse av bevegelser og koreografi, der eleven tar utgangspunkt i «seg selv» for å løse gitte oppgaver. Elevenes eksperimentering gjennom improvisasjon er sentralt som metode og estetiske mål settes i stor grad ut fra den enkelte elevs kunstneriske prosess og/eller forutsetninger. Det er elvens evne til kreativ tilnærming av gitte oppgaver som måles.

I undervisning som benytter integrasjonskode er kriteriene for vurdering mangfoldige og dels diffuse. I DIP/P fortolker og evaluerer L3 både prosess og resultater, og det foregår dermed det man i følge Riksaasen kan kalle en diagnostisering av eleven. I denne prosessen En slik diagnostisering problematiserer L3 når hun trekker frem aspekter ved vurdering av kunstfag. Dette en kunstfaglig meget interessant diskurs som jeg grunnet oppgavens omfang har valgt ikke å gå nærmere inn på, men kanskje er det plausibelt å si at integrasjonskoden i estiske kunstfag har en «*taus*» fasit som både elever og lærere utvikler i samarbeid gjennom prosesser i klasserommet.

## Oppsummering

Analysen av jazz- og moderne danseteknikk i begge skoleslag viser så langt at de 3 sceniske dansefagene – klassisk ballett / jazz / moderne danseteknikk – har sine respektive estetiske rammer som setter agenda for faginnholdet, og dernest forklarer at undervisningspraksis i alle 3 fagene domineres av en kolleksjonskode med synlig pedagogikk. I intervjuene med både L2 og L3 kommer det frem at de begge har en didaktisk tilnærming som gir rom for «egen tolkning legger tilrette for legger stor vekt på tilpasset opplæring i sin pedagogiske tilnærming i sine intervjuer I neste avsnitt vil jeg rette fokus mot hvordan L2 og L3 tilrettelegger for tilpasset opplæring. Er tydelig at L3 i likhet med L1 og L2, i stor grad vektlegger trygghet og mestringsfølelse for den enkelte. Dette gjøres gjennom en organisering som er tilrettelagt i henhold til formål og kompetansemål for de ulike fagene, slik tabell 1 viser:

PROGRAMFAG	INNRAMMING (F) / KLASSIFISERING (C)			
	Seleksjon hva settes på dagsorden	Sekvenser hva kommer først/sist	Tempo	Kriterier
<b>DIP ½</b> (Dansekomposisjon og koreografi)	<b>F- (+)</b>	<b>F- (+)</b>	<b>F-</b>	<b>F+/-)</b>
<b>DTEK 1 og SCDA ½/3</b> (Klassisk ballett)	<b>F+</b>	<b>F+</b>	<b>F+ (-)</b>	<b>F+</b>
<b>DTEK 1 og SCDA ½/3</b> (Moderne / Jazz)	<b>F+</b>	<b>F+</b>	<b>F+/-)</b>	<b>F+/-)</b>

Tabell 1. Innramming i sceniske dansefag.

Det synes som om de 3 dansepedagogene til tross for ulik styrke av innramming og klassifisering, har en tilnærmet felles praksis i sin veiledning av elever og studenter. Konstruktiv måltettet kritikk/korreksjoner, der bruk av mer eller mindre direkte positiv feedback, er en integrert del av strategien. Samtidig vektlegger alle at det er helt essensielt at kritikk og korreksjoner tilpasses den enkelte elevs forutsetninger, og alltid må formidles med empati og respekt. Dette gjelder også i pararbeid eleven imellom. Å tilrettelegge for mestring for alle, til tross for at dans er et meget krevende fagområde både, kan synes som den etiske grunnpilaren for alle 3 pedagogene. For å oppsummere dette vil jeg hevde sitatet nedenfor er representativt for dem alle;

**L3** «Å få ta del i denne personens læring, vekst og utvikling - jeg kan ikke tenke meg noe bedre enn det - mer fantastisk enn det! Det handler om den brennende flammen de har i seg - hvis jeg kan hjelpe med å gjøre den større og samtidig gi dem en retning – WOW det er det som gir meg mening!

## Kodevarianter i undervisning av sceniske dansefag

Tabell 2 viser at kolleksjonskode og synlig pedagogikk i varierende grad er representert i undervisning av alle sceniske dansefag. Med unntak av klassisk ballett, er integrasjonskode og usynlig pedagogikk benyttet i varierende grad. C og F svekkes/styrkes i henhold til grad av normert estetikk i de ulike sjangere og stilarter. Didaktisk tradisjon i fagene er også en faktor som påvirker pedagogikken. Tabellen viser også at det innen et og samme fag, og/eller fagområde, er overlapp og/eller kombinasjoner av styrke på innrammingen (F+/-).

FAG		PEDAGOGIKK	KODEVARIANTER
<b>Lærer: L1</b>	<b>C+</b>	<b>F+</b>	Kolleksjonskode og synlig pedagogikk
<b>DTEK 1 og SCDA 1/2/3</b> (klassisk ballett)			
<b>Lærer: L2</b>	<b>C+/-</b>	<b>F+/-</b>	Kolleksjonskode og synlig pedagogikk, med tidvis noe innslag av integrasjonskode og usynlig pedagogikk.
<b>DTEK 1 og SCDA 1/2/3</b> (moderne og jazz)			
<b>Lærer: L3</b>	<b>C-/(+)</b>	<b>F+/-</b>	Integrasjonskode og usynlig pedagogikk, med tidvis innslag av kolleksjonskode og synlig pedagogikk
<b>DIP 1/2</b> (dansekomposisjon og koreografi)			

Tabell 2 *Klassifisering og innramming i sceniske dansefag*

Hvordan jeg har kodet de ulike fagene i henhold til Bernsteins teoretiske rammeverk, er basert på analyse av råmateriale og kompetansemål angitt i læreplanene for fagene. Jeg har her forsøkt å utelate min egen forforståelse og la datamaterialet tale.





## TEMA 3: ELEVER – «opplevelse av undervisning»

### 3. *Hva er elevens opplevelser rundt motivasjon, mestring og overføringsverdier i møtet med sceniske dansefag?*

Fokus i analyse av tema 3 er elevens opplevelser av undervisningen på danselinja. Som analyseverktøy for å lese råmateriale bruker jeg også her C og F. Mitt fortolkende blikk er rettet mot å lete etter sammenhenger mellom tilpasset opplæring og elevenes erfaring med scenisk dans før de startet på danselinja. Mestring, motivasjon og dannelsesperspektiver vil være gjennomgangstema. Mitt utvalg av råmateriale er gjort med tanke på å danne et helhetlig bilde av den enkelte elevs opplevelser og samtidig mangfoldighet og fellestrekk som kan være representativt for en heterogen elevgruppe på programfag dans.

De tre elevene jeg har valgt som informanter representerer slik nevnt i metodekapittelet, et representativt utvalg hva gjelder; kjønn (jenter), geografi (by / tettsted / grend) og erfaringsbakgrunn (scenisk dans som fritidsaktivitet). De har også ulike motiver og dertil ambisjonsnivå, når de søker seg inn på danselinja. Ingen av elevenes foresatte har erfaring med scenisk dans, hverken profesjonelt eller på hobbybasis. Elevenes navn er erstattet med kodene; E1, E2, E3. Før jeg går in i analyse av tema vil jeg gi en kort presentasjon av de 3 elevene:

- **E1** er oppvokst i en middels stor by og har gått på en anerkjent ballettskole fra hun var 5 år. Her har hun fått undervisning i flere ulike dansestiler og stått på scenen i et titalls store helaftens danseforestillinger. E1 hadde ikke ambisjoner om å jobbe profesjonelt med dans når hun søkte danselinja.
- **E2** er oppvokst på et lite tettsted uten tilgang til scenisk danseundervisning. Hun har trent turn i flere år i regi av det lokale idrettslaget og har deltatt på turnmesterskap. Siste året før hun startet på danselinja, gikk hun kurs i jazzdans med en danseinstruktør som ikke har profesjonell dansepedagogutdanning. E2 hadde ambisjoner om å bli danser eller koreograf da hun søkte danselinja.
- **E3** er oppvokst i ei grend. Hun har i flere år gått på en anerkjent danseskole lokalisert i kommunens største tettsted. Her har hun deltatt på undervisning i flere ulike sceniske dansestiler og sjangere, hvor de har til dels ulik målfokus i forhold til pensum på danselinja. E3 hadde ambisjoner om å bli danser da hun søkte danselinja.

## **E1: «Improvisasjon – en skummel utfordring»**

Dansekompisjjon og koreografi (DIP/P) er nytt for de fleste på vgs (C+), da dette normalt ikke tilbys ved ballettskoler og andre arenaer der det er tilbud om danseundervisning. Fagets kjerne er som nevnt;  *kreativ utfoldelse, nytenkning og eksperimentering (C- / F-)*. Hvordan er da dette nye møtet, for en elev som har lang erfaring med ulike dansestiler innen scenisk dans? På mitt spørsmål om opplevelser rundt knytte til faget DIP/P får jeg følgende svar E1;

**E1** *«Det var veldig skummelt i begynnelsen. I hvert fall første og andre så var det helt forferdelig å ha improvisasjon... og da hadde jeg jo også den typiske ballettskoleundervisninga, hvor det er veldig lite rom for egen tolkning».*

Det er tydelig at improvisasjon og egne tolkninger var en ny og utfordrende tilnærming til scenisk dans. Dette viser en sterk klassifisering (Ce+) mellom DIP/P på danselinja, og de aktivitetene L1 deltok på ved ballettskolen. Den «trygge rammen» fra ballettskolens tilnærming opplevdes som fraværende og dermed påvirket trygghet og mestringsfølelse i møtet med DIP/P. Har da denne opplevelsen av faget vært vedvarende for E1, også etter det første «sjokket»?

**E1** *«Jeg føler at det har kommet litt mer. Vi har blitt utfordret til å måtte komme på ting selv og ikke bare dansemessig - men som jeg sa i sted - at det har gjort en del med personligheten min - at jeg er mer utadvendt og tør mer. Tør å stå på egne ben!»*

Her bringer E1 at hennes mestringsfølelse i DIP/P, er sterk knyttet opp mot et dannelsesperspektiv; «tør å stå på egen ben» (C- / F-). Jeg tolker at den faglige tilnærmingen L1 har møtt på danselinja, har bidratt til frykten suksessivt er blitt erstattet med motivasjon og mestring. Når jeg spør om L1 nå i siste semester på VG3 trives best med fastlagte (F+) eller kreative oppgaver (F-), får jeg følgende svar;

**E1** *«Jeg trives med en god variasjon, rett og slett. Er ikke så veldig glad i sånn «nå skal dere finne på.... lag en 8'er...kjør!» Men hvis det er en egen improvisasjonsklasse så har jeg ikke noe imot det. Da er det på en måte den innstillingen folk har da...kanskje? Ja så kanskje jeg fortsatt er litt sånn regelsatt da, at jeg må ha... når det er en klassisktime så skal vi holde på med DET - og i jazzen da skal det være SÅNN - og i improvisasjon og koreografi da skal vi ha noe ANNET...»*

DIP/P representerer for L1 fortsatt «noe annet» (Ce+), en den «regelsatte» (F+) tilnærmingen hun har med seg fra tidligere erfaringer, og som hun fortsatt opplever er enklest å forholde seg til. Her viser hun kritisk tenking i forhold til hvilken innvirkning tidligere erfaringer påvirker læring og opplevelser. Jeg tolker det som hun til tross for sin preferanse for tydelige rammer (C+ /F+), finner DIP/P faget meningsfullt og viktig, både i et faglig og større holistisk dannelsesperspektiv. En tolkning jeg gjør med utgangspunkt i det L1 selv trekker frem, på mitt spørsmål om det er noe hun har erfart på danselinja som hun ønsker å si noe mer om;

**E1** «Spesielt det der med å kunne stå alene foran noen, å vise fram det du har laget f.eks. Det at vi står på scenen og gjør ting, ser for meg at det komme til å være kjempeviktig for meg i fremtiden – uansett hva det er. Om det er et jobbintervju, bare det å snakke for meg selv og være utadvendt, ja sånne ting rett og slett. Det med kreativitet! Det å kunne lage ting selv – kommer alltid til å få bruk for det. Virkelig!»

E1 opplever at undervisningen totalt sett har stor overføringsverdi (Ce-) til «verden utenfor». Å vise frem noe hun selv har skapt gjennom en kreativ prosess (Ci- / F-), og stå for det, har gitt E1 en høyt skattet mestringsopplevelse. Et perspektiv hun også viderefører etter vi har snakket om aspekter ved disiplin og konstruktiv kritikk i dansens verden;

**E1** «Jeg merker det på jobb, for jeg jobber jo i tillegg. Man merker utrolig godt i forhold til at klassen her er vant med å få konstruktiv kritikk – hele tiden – så vi er vant til å bli rettet på. Og hvor positivt det er for meg da, i forhold til jobben og et framtidig yrke. Sammenliknet med mange kollegaer, som da synes det er negativt å bli rettet på. Fordi det hadde vi en samtale på, og dem synes det er veldig negativt og føler seg nesten truffet – hvis dem fikk en konstruktiv kommentar da»

Oppsummert kan det vel sies at E1 gjennom 2,5 år på danselinja har fått utfordringer å strekke seg mot, selv om hun har lang erfaring med dans før hun startet på danselinja. En dannelsesreise der hun også har fått videreutviklet sine danseferdigheter, og som gjør at hun føler seg klar for å ta fatt hva enn fremtiden måtte bringe. Er dette tilfellet også for E2? Hvilke erfaringer har hun gjort seg i møtet med faget DIP/P?

## E2: «*Dans i perspektiv – en trygg havn*»

E2 var aktiv innen turn i før hun starter på danselinja. Hun hadde nesten ingen erfaring med organisert danseundervisning i sceniske danseformer, da det var et begrenset tilbud i bygda der hun er oppvokst. Hun beskriver at hun likevel laget mange danser selv, men bare for seg selv og ikke for publikum. Dette gjorde at jeg ønsket å vite mer om L2 sin opplevelse av et fag der komposisjon og koreografi er det sentrale. Ville jeg få et svar som bekreftet mine antakelser om at DIP/P var et fag hun kanskje trivdes ekstra godt med? Mitt spørsmål til E2 var; Hvilke fag har du trivdes best med på danselinja?

*E2 «Som fag så er det jo DIP'en. Når det er improvisasjon og koreografi der man arbeider selv... for da arbeider jeg selv - med min egen koreografi og mine egne bevegelsesmaterialer - og får gjøre sånn som jeg vil»*

Her kommer det frem at «få gjøre sånn som jeg vil» (C- / F-), har vært en motivasjonsfaktor for E2. Dette innebærer også en svak klassifisering (Ci-) med stor grad av autonomi, der det kreative og personlige uttrykket står i sentrum for aktiviteten. L2 har allerede erfaring med å lage koreografi. Dette gjør at hun er på hjemmebane i DIP/P og utjevner dermed en eventuell mangel på danseteknikk. I DIP/P er det L2 som eier kunnskapen (Ci+), på en arena som i utgangspunktet er fremmed for henne. Dette tolker jeg som at dansepedagogen legger til rette for og gir oppgaver, der L2 oppmuntres til å arbeide med eget bevegelsesmateriale (C- / F-). L2 opplever dette som motiverende og dermed blir det et der hun opplever stor grad av mestring. Med andre ord en tilpasset opplæring som viser at L2 opplever at den *ekspressive orden*, hvor skolen skal tilpasse seg eleven, er gjeldende. Her det interessant at L2 trekker paralleller til moderne danseteknikk, som også er den danseteknikken L2 føler seg mest hjemme i;

*E2 «... det er nærmest mitt eget, min egen stil, så føler meg mest bekvem der... I moderne så er det jo mer - jeg føler i hvert fall - at du kan gjøre litt mer det DU vil. Du må ikke pointe foten hvis den går av bakken. I klassisken «skal den av bakken, så SKAL den pointes...» og alt sånn der. Men i moderne er det mer løst, det er «sånn tar vi det i dag» - sånn type».*

Nok en gang fremhever E2 at hun i undervisningen foretrekker teknikkfag med en mer åpen (F-) og variert tilnærming til «rett og gal» utførelse. Samtidig er hun bevisst på at også

moderne danseteknikk har stilistiske normer (C+). Dette er tydelig i hennes refleksjon rundt overføringsverdier relatert til nyervervet kunnskap, både i danseteknikk og i den teoretiske delen av DIP;

**E2** *Før så hadde jeg jo bare danset selv. Jeg hadde jo ikke sett.. jeg visste jo ikke hvem Cunningham eller Graham eller hvem noen av dem var. Teknikk? Senter? Aldri hørt om før. Og da blir jo det inkorporert i mitt bevegelsesmateriale, så jeg får nytt å kunne arbeide med. Så... jeg har kanskje ikke skiftet stil, men jeg har skiftet innad i en stil kanskje».*

Her viser L2 også at hun gjennom undervisningen har opparbeidet evne til kritisk tenking både rundt egne styrker og utfordringer, og i tillegg forståelse for vesentlige overføringsverdier (C-) mellom teori og praksis. E1 sier også at hun trives med en variasjon i organiseringen; «Jeg synes det er bra at vi har struktur der det skal være struktur og løst der det bør være løst».

Når samtalen kommer inn på tema motivasjon rundt det å jobbe med krevende oppgaver - er det tydelig at den sterkeste motivasjonsfaktoren for E2 - er ønsket om å jobbe profesjonelt med dans; «... da må jeg jo kunne alt dette her. Da må jeg være sterk, da må jeg være fleksibel, da må jeg kunne six step f. eks». Hun uttrykker at hun veldig fokusert med spesifikke delmål. Prosessen på vei til målet opplever hun som svært krevende og samtidig motiverende. Slik jeg tolker det oppveier mestringsfølelsen strevet under selve prosessen;

**E2** «... det er jo helt jævlig! Det er jo verste perioden ever! Når du arbeider SÅ hardt for å få det til det og ikke ha lyktes enda - det er jo da en gir opp - da en må fortsette å gjøre det også»... «Det er jo når.. «åh dette her var skikkelig vanskelig»... når man arbeider, arbeider, arbeider... og når du får det til, da er det jo sykt deilig! Endelig få det til!»

«Sånn som six stepen i første. Det var jo min største fiende. Nå er jo six stepen... er jo bare barnemat liksom. Å få til den - det var jo bare YESS. Det var bekræftelse på at - nå kan du danse xxx - nå får du til dette her. Å få den mestringsfølelsen – kan greie noe nytt - det gir deg det lille pushet til å fortsette å danse... til at du tro at JEG kan bli en profesjonell danser»

L2 forsterker med dette at til tross for at hun foretrekker en kreativ tilnærming til dansefag C- / F-), opplever det som meningsfullt og relevant å mestre konkrete gitte oppgaver (C+ /F+). Hun uttrykker at hun ser en svak klassifisering mellom undervisningen på danselinja og et yrkesliv som dansekunstner (Ce-). L2 hadde som nevnt lite erfaring med scenisk dans når hun startet på danselinja. I hvilken grad sammenlikner hun da sine danseferdigheter med medelever?

*E2 «Jeg tror jeg sammenlikner med meg selv før jeg begynte her. Og tenker; dæven du har blitt myk, ja du har blitt sterk. Men jeg tror ikke jeg sammenlikner meg så mye med dem i klassen, for jeg vet at dem har et helt annet utgangspunkt enn meg – egentlig»*

Dette vitner om at E2 har selvinnsikt og stor grad av indre motivasjon. Min tolkning er at E2 opplever, at også i teknikkfag gir pedagogene rom for en selvstendig tilnærming (Ci- / Fi-), I begrepet legger «dem har et helt annet utgangspunkt enn meg», legger E2 til grunn, at hun før skolestart på vgs kun hadde 1 år erfaring med scenisk danseteknikk. I den sammenheng gir hun også uttrykk for en særskilt utfordring. Det har for henne vært krevende med pararbeid, i tilfeller der oppgaven har vært å vurdere hverandre;

*E2 «Det å vurdere andre var jo en veldig stor utfordring – i hvert fall i begynnelsen. For da visste jeg jo ikke selv hva som var rett – hva som var galt. Men etter hvert så har jo den biten blitt enklere... etter hvert som jeg selv lærer hva som er rett og galt og kan dømme andre på hva som er rett og galt. Men samtidig når det kommer en person som er flinkere enn meg igjen, da vet jeg jo heller ikke hva jeg skal si. For dem er så flink, at jeg ikke vet hva som er galt»*

Ved å trekke inn et klassifiseringsperspektiv retter E2 et plausibelt kritisk spørsmål til fenomenet *egenvurdering* i en heterogen gruppe, der elever har ulik grad av fagspesifikk innsikt. E2 opplever det som utfordrende å innta en rolle som «læremester» (Ci+) om ikke kunnskapen er tilstrekkelig. Dette viser at elevoppgaver som inn vurdering av eget og andres arbeid, setter store krav til pedagogen.

### E3: «Disiplin - læreren bør være streng»

Elever på ei danselinje har ulike forventninger til den pedagogiske tilnærmingen i dans, noe som i stor grad henger sammen med den enkeltes erfaringer som danseelev før de startet. E3 har interessante betraktninger rundt dette tema, der disiplin trekkes frem som en vesentlig faktor:

**E3** *«Det er veldig viktig for meg at læreren er streng. For med en gang hvis læreren er litt for grei da blir jeg litt sånn ... Men hvis vi har en lærer som er kjempestreng, da skjærper jeg meg - så det er veldig viktig at det er en lærer med autoritet.»*

Her kan det være legitimt å spørre seg hva elev 3 ligger i begrepene streng og grei? Er det å være grei en pedagogisk tilnærming med svak innramming (F-) og svak klassifisering (C-), og streng det motsatte? Og hva ligger i begrepet autoritet, er det det samme som å være streng? Det er tydelig at elev 3 mener hun arbeider hardere under en autoritær og streng lærer. Hun opplever at noen av lærerne på danselinja ikke er strenge nok (C+ /F+) og dermed ikke motiverer henne. Dette forklarer hun med følgende eksempel; *«Liker ikke at det går sakte og at det ikke er sånne tekniske utfordringer»*. Dette tyder på at hun opplever at progresjon en er for sakte og at fokus i enkelte fag ikke oppleves meningsfull. *«Liker ikke så godt når det bare går på selve bevegelsene, flyt, bevegelseskvalitet og sånn»*. Elementene hun nevner her krever en utforskende tilnærming (C- / F-) til danseteknikk fra elevens side. Dermed er det også en annen pedagogisk tilnærming (C- / F-) når det jobbes med f. eks flyt. Dette kan tyde på at E3 ikke ser overføringsverdier mellom de ulike sidene (Ci-) av en danseteknikk. Noe som videre kan forklare at E3 opplever at «det går for sakte».

For å gå nærmere inn på hva L3 legger i begrepet «en streng og autoritær lærer» ber jeg henne om å utdype dette:

**E3** *«At det er forventninger til oss. At du opplever at læreren bryr seg om hvordan vi oppfører oss... forventninger om at vi lærer det vi skal lære og møter opp til rett tid og presterer..»*

Her trekker hun frem at lærerens forventninger til disiplinære aspekter (Fi+) og faglig prestasjon er det som gjør at hun selv strekker seg. *«Lære det vi skal lære»* tyder at tydelige evalueringskriterier (Ci+) og en tydelig innramming (Fi+) gjennom en synlig pedagogikk, er en setting eleven føler seg hjemme i. Hun forteller at dette er noe hun er vant til fra

danseskolen der lærerne er veldig strenge med hensyn til forventninger (Ci+), og at det får konsekvenser som å miste roller i forestillinger, om de ikke presterer godt i henhold til danselærerens ønsker. Det kan derfor synes som at ytre motivasjon - å prestere for sin lærer (Ci+ / Fi+) - en sterkere drivkraft enn indre motivasjon. En slik tolkning kan underbygges av følgende utsagn; «Hvis jeg synes at læreren er kjedelig, så kjeder jeg meg VELDIG da, og det skal veldig lite til før jeg kjeder meg». Her det tydelig at hvordan læreren formidler fagstoffet er helt vesentlig som for motivasjonsfaktor. E3 sier også at hun i størst grad sammenlikner egen fremgang med sine medelevers.

I alle de sceniske dansefagene jobber eleven tidvis med paroppgaver. Dette gjelder også innen danseteknikk. Hvordan opplever E3 læring i en slik setting?

**E3** «Jeg liker best å jobbe på egenhånd. I teknikk vil jeg bare at læreren skal si det og at vi gjør det. Hvis vi jobber i par eller gruppe føler jeg det går bort så mye tid»

Nok en gang er det tydelig at en synlig og lærerstyrt pedagogikk (C+ /F+) oppleves som det mest meningsfulle for eleven. Hva da med DIP/P der det kreative er i fokus og dermed også en svakere klassifisering (C-) mellom «rett og galt»; «Er ikke så glad i sånne kreative ting, lage selv. Liker best hopp, spark og sånne typiske ballettskoleting». I DIP/P er nyskaping og eksperimentering sentralt og krever derfor en mer autonom tilnærming fra elevene (C- / F-). Dette er ikke E3 vant med fra danseskolen. Dette kan forklare hvorfor hun opplever de kreative oppgavene og fagstoff som går på å sanse og utforske (C- / F-), som utfordrende. Dette er noe hun selv har reflektert over; «Går nok mye på innstillingen min det da. Hvis jeg hadde vært mer positivt innstilt så kanskje jeg hadde vært litt flinkere også».

Når jeg spør om det er noen sceniske dansefag hun ikke trives med sier hun følgende; «... sånn skikkelig spesiell moderne, hva er det nå det heter... ja sånn samtidsdans, det synes jeg ikke er noe artig». Moderne samtidsdans er en ny sjanger for E3, og som har fellestrekk til DIP/P i henhold til normert utførelse (C-). Med grunnlag i utsagnet nedenfor, er min tolkning at E3 derfor opplever en til dels sterk klassifisering (C+) mellom danseskolen og danselinja, når det kommer til faglig fokus og innhold:

**E3** «På danseskolen min lærte vi masse triks og sånn. Jeg savner kanskje litt det. Men så har jeg har lært masse grunnleggende ting som jeg ikke hadde noe kunnskap om når jeg kom. Så jeg vil absolutt si jeg har fått mange utfordringer og utviklet meg masse. Men jeg savner at vi kunne blitt litt mer presset egentlig...»



Til tross for manglene hun skisserer her, opplever E3 at hun har fått av mange utfordringer ny og meningsskapende kunnskap i dans. Savnet om å bli presset kan tyde på at E3 ikke opplever at oppgavene hun får er i samsvar med hennes forventninger om hva som skal til for å få ut sitt maks potensiale. Her er det videre interessant å se på hva som ligger til grunn for hennes forventninger og hvordan hun nå ser på en eventuell fremtid som dansekonster;

**E3** «Jeg føler jeg har fått et mer realistisk perspektiv på det å jobbe som profesjonell danser. ... Hvis jeg virkelig hadde villet det, som tror jeg jeg hadde kunnet bli en profesjonell danser. Men så ser på sånn f. eks dancemass på YouTube) - når jeg ser 6 åringer som tar 40 piruetter - det er ikke sjans liksom.... Og det som jeg synes er artig er jo sånn teknikkdansing, og jeg har fått inntrykk av at de som er profesjonelle dansere i Norge, der er det mye sånn samtidsdans... hvis du ikke er sånn ballettdanser da, og det tror jeg ikke jeg kan bli uansett»

Min tolkning er at E3 opplever en svak klassifisering (C-) mellom kunnskapen som formidles på danselinja og et yrkesliv som norsk danser. Det hun kaller «teknikkdansing» som hun kjenner fra danseskolen, synes å tilhøre en annen «kultur» som ikke er forenelig med den norske. Dette kan forklares med at danseskolen hun har gått på er fundamentert på dansestiler og idealer som har sitt utspring i USA. Det kan synes tydelig at E3 opplever at hennes interesseområde ikke er i samsvar (C+), med det som anses som gyldig kunnskap på «den norske profesjonelle dansearena», og at hennes forforståelse ved skolestart derfor oppleves som urealistisk satt i et norsk perspektiv.

Når det kommer til mitt spørsmål om hva E3 har opplevd som særtrekk ved sceniske dansefag trekker hun frem følgende;

**E3** Du får jo et helt annet forhold til det. Det er jo mye viktigere. Sånn hvis du får en dårlig karakter i dans – gjør det mye mer med deg enn hvis du får en dårlig karakter i ett annet fag, for de er liksom bare et fag, mens dans er liksom det man driver med – det man vil være flink til ... Du går jo på danselinja. Det er jo det du vil være flink til

Det er tydelig at dansefag for E3 er i en særstilling (C+) og ikke oppleves som andre skolefag på vgs. Dermed blir vurdering et sårbart anliggende. Hun er tydelig på at det derfor er ekstra viktig med hyppige tilbakemeldinger i dansefag og at det er positiv feedback som gir henne mest motivasjon og ikke minst mestringsfølelse. E3 sier også at både kollektive og personlige

tilbakemeldinger oppleves meningsfulle. Videre påpeker hun at opplever at det ikke gis nok tilbakemeldinger i skolehverdagen

***E3** Jeg kan ofte føle at jeg mestrer noe, men at jeg ikke får tilbakemelding på det, og da blir det litt sånn negativt. Fordi at jeg ikke får den bekreftelsen på at det er bra. Og da kan jeg bli litt sånn umotivert.*

Her belyser hun utfordringen dansepedagogen står i når det gjelder «å se alle elevene». Dette kan videre også forklare det E3 beskriver som «for lite press». Min tolkning er at manglende tilbakemelding kan bidra til at hun ikke får nok å strekke seg mot. Når jeg avslutningsvis spør om det er noe spesielt ved det hun har opplevd på danselinja, som hun vil ta med seg videre i sier hun følgende;

***E3** Det at vi er så tett innpå hverandre. At vi er 15 jenter som må leve sammen og at vi kanskje ikke går så godt overens, men at vi bare må gjøre det beste ut av det.*

## Kap. 5. – DRØFTING AV FUNN

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene fra de 3 temaene i analysen, sett i forhold til mine forskningsspørsmål, og videre sette dette opp mot eksisterende og etablert teori presentert i kapittel 2. Utvalget fra «*Prinsipper for opplæring*» (udir.) (heretter PFO) og rapportene fra NIFU og NOU som ble er presentert i kapittel 1, vil være sentrale opp mot oppgavens problemstilling.

### **TEMA 1: DOKUMENTER - «Kunnskapsløftet og læreplaner»**

*1. Hvordan speiles formålene i læreplanene i sceniske dansefag i Kunnskapsløftet's prinsipper for opplæring?*

I denne delen vil jeg drøfte funn i Tema 1: Dokumenter - «*Kunnskapsløftet og læreplaner*» Her vil jeg i henhold til min redegjørelse i kapittel 2, ha som bakgrunn, Bernsteins begrep *distribusjonsregler* fra teorien om «*pedagogic device*».

#### Distribusjonsregler i møte med styringsdokumenter

I analysen har jeg redegjort for et paradoks relatert til kombinasjonen av ideologiske og tiltaksrettede føringer i Kunnskapsløftets PFO, i forhold til tilpasset opplæring. Kombinasjonen av at individet skal tilpasse seg skolen og at skolen samtidig skal tilpasse seg individet, kan i ytterste konsekvens synes uforenelig. Kunnskapsløftet signaliserer gjennom dette en holdning om at elever og skolen har en form for et delt eierskap, til hva som er «gyldig kunnskap». Det legges dermed til rette for en maktdeling av hvilken kunnskap og dermed også holdninger til kunnskap, som da blir fundamentet for hva som distribueres til elevene i skolen. Spørsmålet om hvordan dette speiles i læreplanene i scenisk dans, er dermed en inngang til å undersøke hva som i følge læreplanen er kunnskapen i sceniske dansefag og i hvor stor grad det legges til rette for at elevenes stemme blir hørt. Er formålene i læreplanverket utformet slik at denne maktfordelingen kan realiseres i pedagogisk praksis for de ulike dansefagene; DTEK, SCD og DIP/P? Dette vil jeg nå se nærmere på.

## Utøvende, skapende og reflekterende mål i læreplanen

Funn i analysen viser at formålene i læreplanen for de aktuelle fagene, har en kompleksitet som tilsier at det er påkrevd med stor variasjon i pedagogisk tilnærming. Dermed åpnes det også opp for en demokratisk distribusjon av makt. Dette er synlig blant annet gjennom formålene i programfag dans opererer i et spenn mellom følgende to ytterpunkter; *ulike danseteknikker i DTEK og SCDA og eksperimentering og nytenking i DIP/P*. Danseteknikk, som bygger på tradisjonsaspekter og estetiske føringer er i hovedsak lærerstyrt. Dette i motsetning til DIP/P, hvor kreative oppgaver er det sentrale og dermed overlater førerretet til elevene.

Med grunnlag i dette kan det synes som distribusjonen av kunnskap foregår i en hierarkisk dynamisk relasjon mellom lærere og elever, noe som forsterkes gjennom at «... *utøvende, skapende og reflekterende dimensjoner ved dansen*», går som en rød tråd gjennom hele læreplanverket på programfag dans. Dette viser at læreplanene i sceniske dansefag i stor grad speiler Kunnskapsløftets føringer i PFO, både hva gjelder ideologiske og tiltaksrettede / metodiske perspektiver. Men fortsatt er det føringer som ikke er drøftet – Nasjonalt fastsatte kompetansemål, versus begge perspektivene ovenfor.

## Nasjonalt fastsatte kompetansemål for alle danseelever

Læreplanene viser et klart maktaspekt hva gjelder kunnskap, ved å angi faste kompetansemål. Her er det tydelig en posisjonering av makt, hvor verken lærerne eller elever har direkte innflytelse på «gyldig kunnskap». De nasjonale målene gjelder for alle lærere og elever på programfaget og tar ikke hensyn til elevens forutsetninger og progresjon når det kommer til evaluering. Dette er et paradoks i henhold til de ideologiske perspektivene fra punkt 1 PFO:

Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan mestre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elevar med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike område.

En måte å tolke de ideologiske føringene ovenfor, er at de metodiske og tiltaksrettede føringene i PFO, kan veie opp for elevens ulike forutsetninger. Det betyr at til tross for mangel på innflytelse over evalueringskriteriene, må lærerne skape en læringsarena hvor det er mulig elever å lykkes. Dette synliggjør danselærerens «ståsted» i henhold til sitt

samfunnsmandat, om å tilby *tilpasset opplæring* til *alle* elever. Hva er så konsekvensen av dette? Er det mulig å få til?

## Helkroppslig kompetanse

I analysen viser jeg til en gjennomgående progresjonstanke i ideologiske fellestrekk mellom læreplaner og PFO. Et pedagogisk forløp som starter med først å gi inspirasjon til å sanse utforske og oppleve mestring i forhold til egne forutsetninger. Deretter suksessivt introduseres til stadig mer krevende og tekniske kreative utfordringer, som kan legge til rette for estetisk kompetanse som faglig grunnlag for videre studier. I hele dette forløpet legges det opp til en synergi mellom etablerte estetiske normer i dans og nyskaping, og elevene utfordres hele veien til refleksjon og kritisk tenkning.

Læreplanverket på programfag dans bygger på en kompleks tilnærming til kunnskap hvor hele kroppen er involvert, i motsetning til en dualistisk tilnærming som er dominerende for majoriteten av fag i skolen. Ut fra analyse og drøfting av forskningsspørsmål, 1 kan en tolkning være at de sceniske dansefagenes tilnærming til kunnskap ivaretar både en kunstnerisk yrkesrettet dimensjon og et allment studieforberedende perspektiv. Kan dette i så måte være en av årsakene til at danseelevne lykkes både på videregående skole og i andre studier, slik NIFU rapporten (2015) konkluderer med?

## **TEMA 2: LÆRERE – «Pedagogisk praksis»**

*2. Hvilken pedagogisk tilnærming har dansepedagoger i undervisning av sceniske dansefag?*

Drøfting av tema 2 peker mot at kompleksiteten som læreplanene i dans representerer, kan være en årsak til at disse elevene i følge NIFU rapporten (ibid.) lykkes i utdanningssystemet. Jeg vil nå drøfte lærenes tilnærming til undervisningen, for å se om dette kan gi en ytterligere forklaring på rapportens funn. I relasjon til temaets forskningsspørsmål, som omhandler undervisningskontekster hvor læreplanene realiseres, er det nå Bernsteins *rekontekstualiseringsregler* som er den retningsgivende teoretiske innfallsvinkelen til tema 2.

## Tydelige mål med rom for alle og blikk for den enkelte

Det er fristende å bruke uttrykket «*rom for alle med blikk for den enkelte*», som en oppsummerende beskrivelse av mine lærerinformanters tilnærming til undervisning. I analysen konkluderer jeg med at lærernes pedagogiske tilnærming til fagstoffet utøves gjennom klare mål og målrettet konstruktiv kritikk, som formidles med empati og respekt for den enkelte elev. Å tilrettelegge for mestring for alle, og samtidig forholde seg til lærplanformålene, synes å være en pedagogisk og etisk grunnpilar for dem alle. Dette bidrar også til å skape en læringsarena der dansen tas på alvor, og som videre kan kompensere danseelevens manglende «støtteapparat» i hjemmet, slik redegjort for i aktualiseringen. Min tolkning av lærenes beskrivelse av praksis tilsier at de ønsker å skape en trygg arena, der elevene gjennom målbevisst jobbing under profesjonell ledelse, utfordres til å gå dypt inn i dansen vesen.

Tabell 2 i analysen synliggjør at undervisning av de sceniske dansefagene har ulik grad av relasjon til kolleksjonskoden og/eller integrasjonskoden. Analysen viser også at koderelasjonene, ser ut til å være direkte forbundet med fagenes tradisjon, egenart og dermed også de respektive kompetansemål i de sceniske dansefagene. Min tolkning er at *rekontekstualiseringen* som foregår i dansesalen, dermed er forankret i den komplekse sammenhengen mellom de sosiale, anatomiske og stilmessig historisk forankrede faktorene i sceniske dansefag. Det er dette som er avgjørende for «hvem som tar styringen» i dansesalen.

I så måte kan det sies at det er dansefagets identitet og kultur, som har er den maktbærende i rekontekstualiseringen av læreplanene og føringene (PFO) i Kunnskapsløftet. Dette henger videre sammen med; *sosiale, helse relaterte og estetiske parametere* i en dansedidaktisk tilnærming. For å imøtekomme den komplekse kunstfaglige siden ved fagene og samtidig ivareta elevens fysiske helse, kan det synes mest hensiktsmessig at en dansemester har det overordnede ansvaret for; *seleksjon, sekvenser, tempo og kriterier* i undervisningen. Ved å ta dette ansvaret legges også forholdende til rette for å oppfylle de ideologiske føringene i PFO; «... *ulike utgangspunkt, ... ulike læringsstrategier og .... ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål*». «Makten» som utøves i dansetimen, gjennom utstakt bruk av kolleksjonskode og synlig pedagogikk, er dermed både en ideologisk og faglig fundamentert. Rekontekstualiseringen informantene beskriver kan tolkes i retning av at de gir rom for at danseelevne kan strekke seg mot faglige mål ut fra egne forutsetninger. Til tross for en i utgangspunktet utfordrende heterogen undervisningskontekst, kan dermed «A» og «B» laget kan jobbe side om side mot et overordnet mål. Noe som underbygges av utsagnet fra L1 og videre viser et felles mål for

mester og elev; «... at de skjønner at teknikk bare er en måte å jobbe hensiktsmessig på for å oppnå det målet som vi vil – og det er å danse».

Men hva er egentlig å danse? Hva består undervingen av? Jeg vil nå forsøke å belyse og drøfte hva som synes å være kunnskapen i scenisk dans. Her vil jeg drøfte ekspressive fellestrekk i funnene i analysen, av de 3 dansepedagogenes praksisutøvelse. Er det mulig uavhengig av fag og utdanningsnivå å hevde at det er en felles kjerne i hvordan kunnskapen re kontekstualiseres og formidles?

Som nevnt i innledningen, og som videre bekreftes gjennom analysen, foregår undervisningen i en kontekst hvor det er naturlig og forventet at elevene befinner seg på ulike ferdighetsnivåer. Elevene får dermed en erfaring med at alle elever i en danseklasse har ulike utfordringer og styrker. Noe som også gjelder på en profesjonell arena. Ved ikke å dele grupper ut fra nivå og dermed ikke eksplisitt stigmatisere ulikheter - gis det rom for at elevene gjennom og «danse sammen» gjennomgår en utviklingsprosess - der de inspirerer og utvikler hverandre nettopp ut fra sin forskjellighet.

Dansepedagogene påpeker i analysen at nettopp elevenes ulike danseriske ståsted, i flere sammenhenger legger til rette for en ekstra dimensjon i læreprosessen. Dette ved at elevene får erfaring med å gi og motta konstruktive tilbakemeldinger til hverandre, får de både faglig og sosial kunnskap, som ikke ville vært av samme karakter i en homogen gruppe. En slik tilnærming benytter også pedagogene for å gi elevene mulighet for å trenge dypere inn i fagstoffet på elevenes egne premisser og «språk». Oppsummert kan tyde på konteksten, den heterogene gruppesammensetningen i danseklassen og de ulike kunnskapene elevene tilegner seg gjennom sceniske dansefag, til sammen kan legge til rette for en unik dannelsesprosess. Kan det være nok en forklaring på at de lykkes? Kanskje er det mulig å finne svar ved å gå nærmere inn på selve kunnskapen i dans og videre trekke paralleller til dannelsesaspekter i dansens vesen? Dette kommer jeg tilbake til i oppsummeringen av drøftingene, men før vi kommer dit er det viktig å belyse elevenes opplevelse av dansens vesen og undervisning i dans.

## TEMA 3: ELEVER – «Opplevelser i sceniske dansefag»

3. Hva er elevens opplevelser rundt motivasjon, mestring og overføringsverdier, i møtet med sceniske dansefag?

I tema 3 vil jeg drøfte funn av elevenes opplevelser i sceniske dansefag med i henhold til forskningsspørsmålet. Her vil Bernsteins *evalueringsregler* være en teoretisk bakgrunn, og jeg vil forsøke å drøfte korrelasjoner mellom oppgavens 3 tema.

Analysen av elevintervjuene har en tematisk struktur som reflekterer deres opplevelser med sceniske dansefag sett i relasjon til deres bakgrunn innen dans. Dermed skiller den seg fra analysen av lærerintervjuene, som er strukturert etter fag. Dette er et valg jeg har gjort for å forsøke få frem elevenes historie på en best mulig måte, i så måte en form for tykk beskrivelse (Postholm 2010) Målet har vært å få vist mangfoldet blant mine elevinformanter, et mangfold som er et gjennomgående tema for hele oppgaven på flere plan.

Allerede i overskriftene for de 3 elevintervjuene, gis det en hentydning om at elevenes møte med danselinja har vært en ulik reise for mine informanter. Som nevnt i analysen av elevintervjuene har elevene ulik bakgrunn og erfaring med scenisk dans. Heri ligger årsaken til rekkefølgen på drøftingene og også hvordan de sees i forhold til hverandre. I analysen har jeg gitt elevenes fortellinger følgende karakteristikk; *Skummel utfordring* (E1), *trygg havn* (E2) og *læreren bør være streng* (E3). Alle peker mot det jeg har funnet som vesentlig tematikk for elevens opplevelse av danseundervisningen. Hva ligger så i disse begrepene og hvordan kan dette knyttes opp fokus i spørsmålene; *motivasjon, mestring og overføringsverdier*?

### E1 Klassifisering kan by på så mangt

For E1 er kunnskapen i DIP/P noe nytt i forhold til det hun tidligere hadde erfaring med fra ballettskolen og dermed *skummelt*. Sjøkket E1 beskriver kan forklares med en sterk klassifisering mellom ballettskolen og danselinja, når det kommer til faglig innhold. Her er det videre naturlig å trekke en parallell til *evaluering*, da det ikke er vanskelig å forstå at det å skulle bli vurdert i en «ny kunnskap», legger et ekstra press på eleven. Noe som dermed også vil ha innvirkning både på *mestring* og *motivasjon*.



Det interessante er at analysen av intervjuet med E1 viser at nettopp dette sjokkerte møtet, synes å ha startet en viktig dannelsesprosess for E1. Fra å være redd, og dermed også umotivert på VG1 og VG2, opplever hun nå i siste semester en mestring som har fått en vesentlig innflytelse på hele hennes personlighet - både i og utenfor skolen. Dette kan underbygges med at E1 forteller meg at hun nå at hun «tør stå på egne ben» og attpåtil har karakteren 5 i DIP/P. Funn i analysen viser at prosessen frem mot mestring av faget har vært krevende for E1. Noe som vitner om selvdisciplin og målbevisst jobbing fra eleven, til tross for tidvis lav motivasjon. Begrepet disiplin dukker opp i flere sammenhenger i analysen og det vil jeg komme tilbake til.

Hvordan har da selve undervisningen vært, med tanke på tilpassing i henhold til nevnte klassifisering? Sett i henhold til de ideologiske perspektivene i PFO, kan det tyde på at undervisningen i DIP/P har vært tilpasset E1 sine forutsetninger, og at hun har fått tilstrekkelig tid til å bli kjent med et nytt fag. I et tiltaksrettet perspektiv er det mer usikkert om tilpassingen har vært tilstrekkelig. Med andre ord hvorvidt de gitte oppgavene tilpasset i en progresjonsmessig kontekst.

Et relevant tillegsspørsmål blir også om det er metoder utover de som L1 er blitt presentert for i undervisningen, som eventuelt kunne ha fremskyndet prosessen og dermed raskere svekket klassifiseringen? Funn i analysen sier ikke noe om dette, men dette er et spørsmål som ville vært interessant å undersøke i en egen studie. Min tolkning av funnene, er at undervisningen i stor grad har vært tilpasset E1, både i henhold til føringer i læreplanverket og de pedagogiske kjerneverdiene som analysen beskriver. Dansepedagogen har i så måte klart å operasjonalisere de nasjonale kompetansemålene i henhold til PFO på en måte som har gitt høy måloppnåelse for E1 både i et faglig og helhetlig dannelsesperspektiv. Er det da tilsvarende funn for E3, som også mangler erfaring med «kunnskapen» i DIP/P? Hvordan har hun opplevd møtet med et nytt fag?

## E3 Forventninger og motivasjon

Funn i analysen viser at L3 opplever at klassifiseringen er sterk mellom danseskolen hun kommer fra og danselinja, både hva angår evalueringsregler og pedagogisk praksisutøvelse. Til tross for dette, har E3 i likhet med E1, karakteren 5 i DIP/P. Funnene viser til interessante årsakssammenhenger om at det kan være mulig å oppnå høy kompetanse, til tross for lav motivasjon og sterk klassifisering. Dette vil jeg nå gå nærmere inn på.

E3 sier at hun ikke er så glad i DIP/P og; «... *sånne kreative ting*». Motivasjon er lav, noe hun i stor grad relaterer til en negativ innstilling fra hennes egen side. Hun sier selv at en mer positiv innstilling ville ha gjort at hun ble flinkere. E3 er også tydelig på at DIP/P fagets kreative tilnærming ikke er i samsvar med hennes interesseområde innen dans, da hun foretrekker det hun kaller «teknikkdansing». E1 gir uttrykk for at hun også har slike preferanser. Formål og kriterier for evaluering i faget er dermed fremmed både for E3 og E1, i forhold til tidligere erfaringer med dans. I så måte er dette mange fellestrekk mellom dem som videre kan relateres til motivasjon, mestring, overføringsverdi og evaluering. Til tross for dette peker funn i analysen av E3 i en annen retning på flere områder og her er nevnte begrep disiplin et stikkord for drøfting.

E3 er veldig tydelig på at det er viktig for hennes arbeidsinnsats og motivasjon at læreren er streng. E3 trives best med en synlig pedagogikk formildet av en autoritær lærer, som setter klare og avanserte tekniske mål. Dette er for henne et vesentlig kriterium for motivasjon og ytelse. Dette kan forklare hvorfor DIP/P fagets kreative tilnærming med stor grad av frihet og usynlig pedagogikk ikke oppleves meningsfullt. Klassifiseringen blir her ekstra tydelig gjennom at DIP/P faget representerer en motsats både til hennes erfaring og dermed også preferanser og forventninger.

E3 sier også at hun savner å bli presset mer på tekniske utfordringer i teknikktime, og at dette påvirker motivasjonen negativt. Dette kan tolkes som at E3 ikke synes å ha erfaring med dybdeløring, i form av f. eks grunnteknikk og utforskning av bevegelseskvalitet, noe som er en selve fundamentet i undervisningen av scenisk danseteknikk på danselinja. En slik tilnærming kan dermed oppleves som mindre krevende for eleven, da kriteriene kan fremstå som uklare. Her er det interessant å trekke en linje til analysen av tema 2, med tanke på tilpassing. En tolkning er at det E3 opplever som mangel på tekniske utfordringer, er det L1 påpeker som en mulig konsekvens av heterogen gruppeløring - at de flinkeste ikke får store nok utfordringer. E3 er sannsynligvis dyktig innen enkelte sider av danseteknikk, da spesielt «triks» som hun selv kaller det. Her er det sannsynlig at hun får nok utfordringer i henhold til

sine forventninger og ønsker. En annen tolkning kan være at fokus i scenisk danseteknikk på danselinjen går mer i dybden og at det forklarer at E3 både synes det går sakte og at kravene ikke er høye nok. Hun opplever at det tidvis går for sakte.

Funnen tyder på at L3 i hovedsak er styrt av ytre motivasjon, da hun måler egen fremgang opp mot andre dansere. Dette i motsetning til L1 som setter prestasjon i et helhetlig utviklingsperspektiv. En holdning til prestasjon og dermed også evaluering, som i følge funnene i analysen, kan synes å være preget av kulturen på danseskolen. Dette kan videre forklare at L3 sine forventninger og dertil ambisjoner, viste seg ikke bli innfridd etter å ha vært elev på danselinja. Likevel sier hun at hun har lært masse og trivdes veldig godt som danseelev. Hun sier også at hun nå har fått et realistisk perspektiv på hva det vil si å jobbe som profesjonell danser i Norge, og at det ikke er slik hun hadde tenkt. Så får tiden vise om hun likevel velger å satse på dans som yrke, slik den opprinnelige ambisjonen var.

Oppsummert kan en tolkning av funn i analysen, være at den sterke klassifiseringen mellom skolene, har til dels negative ringvirkninger på L3 sine opplevelser av undervisningen i alle dansefag. Til tross for dette endte E3 opp med et snitt på 5,5 i sceniske dansefag på avgangsvitnemålet. Her peker det i retning av at den ytre motivasjonen og holdningen til disiplin E3 har ervervet fra danseskolen, og den pedagogiske tilnærmingen på danselinjen har utfylt hverandre. Dette har resultert i høy mestring for E3, til tross for fremmede evalueringsregler. Hva da med E2 som hadde minimalt med erfaring med scenisk dans før skolestart, og i motsetning til de andre to fortrekker en kreativ tilnærming til scenisk dans. Hvilke erfaringer har hun gjort seg i møtet med danselinja?

## E2 Fra «outsider» til «innsider»

Funn i analysen bekreftet mine antakelser om at E2 trives best med kreative oppgaver, da dette er en tilnærming som er i samsvar med hennes tidligere erfaringer med dans. Her føler hun seg trygg, til tross for manglende erfaring med danseteknikk. Her er det interessant å trekke inn en refleksjon E2 har rundt pararbeid der elevene skal veilede hverandre. E2 påpeker at det som nybegynner er krevende å gi tilbakemeldinger når man ikke vet hva som er kriteriene. For å trekke en direkte parallell til E2 sin erfaring i DIP/P, kan en tolkning være at friheten hun opplever bunner i at hun i utgangspunktet har begrenset kunnskap i scenisk dans. Dermed har hun lite grunnlag for å utøve «selvsensur» på det hun selv skaper av dansemateriale. I så måte legger hun heller ingen begrensninger på egen kreativitet, og kan utvikle seg på fritt grunnlag, og dermed føle mestring og motivasjon. Spørsmålet er om E2 da også har en form for intuitiv forståelse av evalueringsreglene, som bunner i en genuin interesse for å skape et scenisk danseuttrykk. E1 og E3 har begge danseestetiske referansepunkter - er vant med å bli fortalt «hva og hvordan» - og trives best med det. Kanskje er nettopp deres kunnskap om «rett og galt» en hemmende faktor, ved at de blir for kritisk til egne komposisjoner?

Det er også tydelig i analysen at E2 har høy grad av indre motivasjon og evne til kritisk tenkning. Hun synes ikke å være hemmet av at hun har det hun betegner som «*et helt annet utgangspunkt*», når det gjelder kunnskap og ferdigheter innen scenisk dans. E2 har heller rettet fokus mot å tilegne seg relevant kunnskap gjennom målrettet knallhard jobbing. En prosess som hun beskriver som; «... *verste perioden ever*», men belønningen ved å nå sine delmål har vært en så vesentlig motivasjonsfaktor at det har vært verdt slitet. En medvirkende årsak til denne motivasjonen kan også være parallellene E2 trekker til undervisningen i moderne danseteknikk. Her viser analysen at hun ser overføringsverdier mellom eget bevegelsesmateriale og stilistiske trekk i moderne dans. Dette tyder videre på at integrasjonskoden er anvendt i teknikkundervisningen og dermed opplever E2 at hennes autonome kunnskap kan spille på lag med det etablerte og normerte. Det kan dermed tolkes som at E2 opplever at undervisningen er tilpasset hennes bakgrunn, forutsetninger og mål, og dermed ivaretar PFO både i et ideologisk og tiltaksrettet perspektiv. Noe som kan underbygges med at E2 fikk karakteren 5 i sceniske dansefag på sitt avgangsvitnemål.

Oppsummert peker dette klart i retning av at E2 sitt utgangspunkt ikke var til hinder for å komme på samme faglige nivå som E1 og E3, hvilket peker på de mulighetene som ligger i kompleksitetens som fagområdet scenisk dans tilbyr.

## Oppsummering av drøftingene og forslag til videre forskning

Dansetimen på programfag dans består av grunnleggende dansetekniske og/eller andre fysiske og mentale øvelser, slik at danseeleven er parat til mer utfordrende aktiviteter utover i timen. Aktivitetene er orientert rundt tekniske, formidlingsrettede eller kreative oppgaver. Funksjonell og stilistisk fundamentert utøvelse av bevegelsesmaterialet er et gjennomgående tema. Målet er å gi alle elever mulighet til innsikt i faget og erfaring med egen og/eller gruppens; *muligheter, utfordringer og begrensninger innen ulike sjangere og stilarter*. Dette skal sikre at elevene er både fysisk og psykisk klar for de utfordringene som kommer etter tur i løpet av dansetimen. Arbeidsoppgavene kan være i form av; *fastlagte trinnkombinasjoner, utforskende og personlig tilnærming til et bevegelsesmateriale, komposisjon og koreografi*. Grad av styring avhenger av oppgavens karakter og mål og elevene jobber både i gruppe, par eller på egenhånd. For å møte føringen i PFO og læreplanene formidles kunnskapen gjennom en måltilpasset bruk av integrasjon- kolleksjonskode og synlig- /usynlig pedagogikk.

Som nevnt innledningsvis og som videre bekreftes gjennom analysen, foregår undervisningen i en kontekst hvor det er naturlig og forventet at elevene befinner seg på ulike ferdighetsnivåer. Elevene får dermed en erfaring med at alle elever i en danseklasse har ulike utfordringer og styrker. Noe som også gjelder på en profesjonell arena. Ved ikke å dele grupper ut fra nivå og dermed ikke eksplisitt stigmatisere ulikheter - gis det rom for at elevene gjennom og «danse sammen» - får ta del i en utviklingsprosess som både har et faglig og allmenndannende aspekt.

Dansepedagogene påpeker i analysen at nettopp elevenes ulike danseriske ståsted, i flere sammenhenger legger til rette for en ekstra dimensjon i læreprosessen. Dette ved at elevene får erfaring med å gi og motta konstruktive tilbakemeldinger til hverandre, får de både faglig og sosial kunnskap, som ikke ville vært av samme karakter i en homogen gruppe. En slik tilnærming benytter også pedagogene for å gi elevene mulighet for å trenge dypere inn i fagstoffet på elevenes egne premisser og «språk».

Oppsummert kan det tyde på konteksten, den heterogene gruppesammensetningen i danseklassen, og de ulike kunnskapene elevene tilegner seg gjennom sceniske dansefag, til sammen kan legge til rette for en unik dannelsesprosess. Elevene utfordres både følelsesmessig og kognitivt. Det er viktig å påpeke at denne prosessen skjer i kontekst av gruppelæring og at observasjonslæring dermed får en vesentlig rolle. Kan da de observasjonen elevene gjør seg i møte med de sceniske dansefagene, være nok en forklaring på at de lykkes? I denne konteksten møter elevene oppgaver der de utfordres både kroppslig,

følelsesmessig og kognitivt. En inngang som jeg mener kan gi elevene en mer helhetlig forståelse av lærestoffet, da elevenes erfaring og livsverden blir en integrert del læringen gjennom estetiske læreprosesser. En tolkning som kan støttes i følgende sitat hentet fra boken «Estetisk tilnærming til læring» (Østern 2010, s. 19).

*«... Sava nevner betydningen av en åpenhet for å sanse, og å engasjere seg i egne følelser og kunst som fenomen; å kunne reflektere over og å artikulere personlige erfaringer, følelser og kunnskap, å lytte til og å være åpen for andres erfaringer og kunstneriske uttrykk, og å forstå det symbolske og visjonære språket som kunst har.*

Er dette læreprosesser som ville bidratt til en dypere læring også på andre fagområder? Ved å rette forskning mot slike aspekter, vil det være mulig å komme nærmere et svar på hvorfor elever på MDD i videregående skole; «... *gjør det signifikant bedre enn elever på idrettsfag og studiespesialisering*» (NIFU 2015) til tross for «systemsvikten» (NOU 2009:18). Det vil også kunne gi svar på hvorfor elever på MDD i følge elevundersøkelsen til UDIR, gjennomgående på et nasjonalt plan skårer så høyt på trivselsfaktorer. I et større perspektiv er det kanskje dermed på tide å rette søkelyset mot det som anses som ikke målbart, slik også antydnet av NOU utvalget. Det er også plausibelt å spørre seg *hvorfor* det hevdes at det kun er et «utvalg» av kunnskaper som *kan* og *bør* testes, både for å videreutvikle skolen som læringsarena og ivareta mangfoldet blant elevene?

Avslutningsvis vil jeg komme tilbake til sitatet ovenfor, da dette gir godt innblikk i en dansers intellektuelle, kognitive, kinestetiske, kreative og etiske prosesser – dansekunstnerens dannelses. I løpet av et mangeårig gruppetreningsregime med øving, repetisjon og konstant videreutvikling av sitt bevegelsesrepertoar, kan danseren bli en mester i sitt fag. En slik helhetlig kunnskap gir både integritet og frihet enhver kunstner behøver for å skape og formidle unik kunst. I likhet med et håndverk krever «*know how*» innen scenisk dans hardt arbeid, gjennom øving og veiledning av en god læremester. I læretiden er målet at eleven tilegner seg en grunnteknikk som frigjør den enkeltes fysiske og kreative potensiale, slik at veien videre er åpen for alle mulige krumspring som fremtiden måtte kreve.

***... en god utbildning är en utbildning som inte bara ger kunskaper för en framtida verksamhet utan också bidrar till elevernas eller studenternas bildningsprocess***  
(Bernt Gustavson, 2013)

Dannelsesprosessen som her er beskrevet viser seg å ha svært mange treffpunkt i alle informantenes «historier». I sum gir dette stor sannsynlighet for gyldighet rundt at dannelsen som tilegnes gjennom programfaget tilnærming, gir god sekundæreffekt inn mot andre fag.

LET'S KEEP ON DANCING...





# Litteratur

- Apple, M. W. (1995). *Education and Power*. New York: Routledge.
- Atkinson, P. (1995). *From Structuralism to Discourse: Bernstein's Structuralism*. In A. R. Sadovnic (Ed.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (pp. 83-95). Ablex Publishing Corporation. Norwood, New Jersey.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham, Rowman & Littlefield.
- Buckroyd, J. (2000). *The student dancer: emotional aspects of the teaching and learning of dance*. London, Dance books.
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. London; Sage
- Gustavsson, B. (2004). *Kunnskap i det praktiska*. Lund, Studentlitteratur.
- Halvorsen, T. (1993). *Holdninger til praktisk pedagogikk. En undersøkelse basert på Basil Bernsteins teoribygning*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk ved UNITØ.
- Hammersley, M. and P. Atkinson (1996). *Feltmetodikk*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Haugen, C. R. (2002). *En studie av undervisning på yrkesfaglig grunnkurs*. Trondheim, C.R. Haugen.
- Haugen, C. R. and I. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Program for (2009). *Contextualizations and recontextualizations of discourses on equity in education*. Trondheim, Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Programme for Teacher Education. 2009:259.
- Hovdenak, S. S., et al. (2007). *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning*. Trondheim, Tapir akademisk forl.
- Levine, S. (2004). *The six fundamentals of success: The rules for getting it right for yourself and your organization* (1st US ed.). New York: Currency.
- McFadden, M.G. (1995): *Resistance to Schooling and Educational Outcomes: Questions of Structure and Agency*. British Journal of Sociology of Education, 16, nr. 3.

- Nielsen, K. and S. Kvale (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*, Hans Reitzel.
- NIFU 2015. *Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene*  
(<http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/Nifu%20rapport%20siste.pdf?epslanguage=no>) Hentet 15.september 2015
- NOU 2009:18 *Rett til læring* (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566>)  
Hentet 01.oktober 2015
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforl.
- Sachs, M. (1963). *Solid state theory*. New York: McGraw-Hill.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, Calif., Sage.
- UDIR. *Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*.  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/> Hentet 15.januar 2014
- Østern, A.-L. (2010). *Estetisk tilnærming til læring*. Trondheim, Tapir akademisk, cop. 2010.
- Wilken, L., & Andreassen, Vebjørn Flognfeldt. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013), *Art for Art's Sake?* Overview, OECD Publishing

### **Vedlegg:**

1. Kvittering, behandling av personopplysninger
2. Søknad til rektor
3. Informasjonsskriv til elever
4. Intervjuguide L3
5. Intervjuguide L1
6. Intervjuguide L2

### **Appendix:**

1. «Læreplaner - utvalg og fellestrekk fra formål »
2. Analysemodell for eksplisitte prinsipper for empirisk utforskning

Cecile Haugen  
Program for lærerutdanning NTNU  
Låven, Dragvoll gård  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.04.2014

Vår ref: 38138 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38138</i>	<i>Tilpasset opplæring i dans på MDD</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Cecile Haugen</i>
<i>Student</i>	<i>Pia Immerstein Larsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Pia Immerstein Larsen [piaimmer@stud.ntnu.no](mailto:piaimmer@stud.ntnu.no)

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 38138

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet forutsatt at følgende tilføyes:

- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- kontaktopplysninger også om veileder

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.12.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Pia Immerstein Larsen  
Kyavegen 12  
7045 Trondheim

10. mars 2014

v/rector

***Forespørsel om datainnsamling til masteroppgave med arbeidstittel  
«Tilpasset opplæring innen dansefag på MDD – Programområde dans»***

Jeg er slik skolen kjenner til masterstudent ved NTNU- Program for lærerutdanning. Masterprogrammet *Lærerprofesjon og yrkesutøvelse* og omhandler pedagogikk, undervisning og skole i et vidt perspektiv. Forskning og utviklingsarbeid er sentralt, og jeg har med bakgrunn i min erfaring som dansepedagog, valgt å fokusere på dans i videregående skole. Min masteroppgave vil omhandle tilpasset opplæring på MDD - programområde Dans.

Veileder:

Førsteamanuensis Cecilie Haugen ved Program for lærerutdanning er veileder for mitt masterprosjekt. Tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir fullt ut støttet av min veileder.

Hovedfokus i forskningsarbeidet:

Jeg ønsker gjennom intervju av utvalgte elever blant annet å kartlegge følgende:

- Elevenes bakgrunn
- Dansebakgrunn forut for opptak ved danselinja på
- Opplevelse av organisering, innhold og mestring av ulike dansefag
- Opplevelse av tilpassing av danseopplæring
- Preferanser innen ulike dansefag

Hensikt med forskningen:

Jeg ønsker å sette søkelys på gjeldende praksis, muligheter og utfordringer innen tilpassing av danseundervisning, sett opp mot det mangfold danseelever på programområdet representerer. Mitt ønske er at arbeidet kan være med på å videreutvikle praksis, både ved egen skole og danselinjer nasjonalt. Resultatene vil bli presentert for skolen når de foreligger.

Samtlige elever jeg ønsker å intervjuer er myndige og vil motta brev med forespørsel om tillatelse til bruk av datamateriale. Alle data fra innsamlingsperioden vil anonymiseres og slettet etter bruk.

Jeg håper med disse opplysningene at skolen ser positivt på mitt masterprosjekt og dermed gir tillatelse til å gjennomføre intervjuer med elever ved danselinjen. Veileder Cecilie Haugen, har lest og godkjent overstående søknad.

Vennlig hilsen

Pia Immerstein Larsen  
Masterstudent PLU – NTNU ”Lærerprofesjon og yrkesutøvelse”  
piaimmer@stud.ntnu.no  
Mob 918 66 388

Til danselever i 3MDD ved [REDACTED]

[REDACTED] juni 2014

**Intervju i forbindelse med masteroppgave i «Lærerprofesjon og yrkesutøvelse»**

Jeg er slik dere kjenner til masterstudent ved NTNU- Program for lærerutdanning. Masterprogrammet heter *Lærerprofesjon og yrkesutøvelse* og omhandler pedagogikk, undervisning og skole i et vidt perspektiv. Forskning og utviklingsarbeid er sentralt, og jeg har med bakgrunn i min erfaring som dansepedagog, valgt å fokusere på dans i videregående skole. Min masteroppgave vil blant annet omhandle tilpasset opplæring på MDD - programområde Dans.

For å innhente viktig informasjonen i min forskning, ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med danselever ved [REDACTED]. Før intervjuet vil du få lese gjennom de spørsmålene jeg ønsker å stille, og du vil selvfølgelig få anledning til å reservere deg mot spørsmål både før og underveis i intervjuet.

I den ferdige masteroppgaven kan det bli aktuelt å sitere fra ditt intervju. Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. Alle data (lydopptak og notater fra intervju) vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet. Du kan når som helst trekke deg fra deltakelse uten å oppgi grunn.

På denne bakgrunn ber jeg om tillatelse til:

- At datamateriale fremkommet i intervju kan bli analysert, tolket og brukt i masteroppgaven.

Dersom du har spørsmål er det bare å ta kontakt med meg.

Vennlig hilsen

Pia Immerstein Larsen  
Masterstudent PLU - NTNU "Lærerprofesjon og yrkesutøvelse"  
piaimmer@stud.ntnu.no  
Mob 918 66 388

### Intervjuguide L3

- Could please tell me a bit about your dance background
- How long have you been teaching dance
- Which dance disciplines have you mainly taught
- What age groups have taught
- What age group do prefer to teach
- When you start with a new group of students, what is your main focus and strategies for a “good start” regarding teaching environment
- Do you change this strategies when you get to know them better
- How do you meet the challenge of teaching a group where the students have a great variation in both technical level and dance experience
- In general, would you say you mainly give feedback to your students in the form of :
  - constructive criticism/corrections on elements they can improve
  - positive feedback when they are “spot on”
- How do you experience that students responds to these two methodical approaches
- Can you remember a special episode that made an important turnaround for you in your teaching practice
- Have you made any major changes in teaching strategy or/and methodical approaches during your time as a teacher
- What is your main goal as a dance teacher

### **Ballet versus modern**

- Would you say that teachers of classical ballet and those who teaches modern dance use more or less the same methodical approaches
- Is there a difference between the old and the young generation of dance teachers in classical ballet
- Does this apply also for teachers of modern dance
- Can you give any examples of “good” and “bad” teaching you have experienced as a dance student

## Intervjuguide L1

I 1.kl på danselinjene i vgs er det elever med svært ulik erfaringsbakgrunn innen ballett og andre danseformer. 15 elever skal ha tilpasset opplæring i bla klassisk ballett i form av gruppeundervisning.

1. Hva er dine hovedstrategier for å imøtekomme dette?
2. Kan du gi eksempel på metoder du mener har gitt spesielt gode resultater?
3. Har du evt forkastet tidligere strategier i din undervisning. I så fall hvorfor?
4. Hvilke faktorer anser du som mest utfordrende innen gruppe-undervisning, der elevene har svært ulik erfaring og nivå.
5. Ser du noen fordeler med elevenes ulike erfaringsbakgrunn?
6. Ville du ønsket nivådeling?
7. Hvordan mener du dette evt ville påvirket klassemiljøet?
8. Hvis du ser bort fra den tekniske utviklingen, hva skjer med elevenes holdninger til dans som fag i løpet av 1 året i vgs?
9. Hva er dine overordnede læringsmål ved slutten av 1. skoleår



## **INTERVJUGUIDE L2**

### **Innledning:**

1. Kan du fortelle kort om egen dansebakgrunn og utdanning?
2. Hvilke fag underviser du i på danselinja – både før og nå?

### **Dans i perspektiv:**

3. Hvordan tilnærmer du deg DIP faget i oppstarten med en ny gruppe elever?
4. Kan du gi eksempel på typiske elevoppgaver du gir i faget?
5. Er det noen spesielle utfordringer i undervisningen av DIP som fag?
6. Er det noe som er spesielt positivt ved faget?
7. Kan du utdype litt rundt metodene du benytter i undervisning av DIP?
8. Hva er fellesnevnerne og evt ulikheter i din metodiske tilnærming i DIP versus fagene Danseteknikker / Scenisk dans?

### **Tilpasset opplæring:**

9. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
10. Hva er dine tanker og erfaringer rundt det å undervise elever med ulik dansebakgrunn i en og samme gruppe?
11. Hadde du ønsket en nivådeling i DIP eller andre dansefag?

## INTERVJUGUIDE ELEVER

**FØR** du startet som elev ved danselinja:

Litt om når det hele startet:

1. I hvilken alder startet du å ta danseundervisning
2. Hvor ofte deltok du på danseundervisning (pr. uke)
3. Hvilken stil(er) trente du i starten
4. **Fortsatte du med samme stilart eller byttet / tok flere ulike timer. Spesifiser.**
5. Tok du dansetimer sammen med noen du kjente fra før
6. På hvilket dansestudio / kulturskole var undervisningen
7. **Hvilken danseutdanning hadde de som ledet den**
8. **Var det noe spesielt som inspirerte deg til å begynne å ta dansetimer**
9. FØR du startet med egen dansetrening - Hva og hvor hadde du tidligere sett dans og i hvilken sammenheng (TV, live forestilling etc.)

Litt om venner og dans i ditt nærmiljø:

10. Var det mange av dine venner, klassekameratet eller andre i nærmiljøet som hadde dans som hobby:
  - a. JA / NEI
  - b. Hvilken type dans
  - c. Var danseaktiviteten et organisert fritidstilbud
11. Var det stor tilgang på ulike organiserte dansetilbud på ditt hjemsted:
  - a. JA / NEI
  - b. Var det mange av dine jevnaldrende som deltok på danseaktiviteter
  - c. **Hvordan var det sosiale aspektet rundt dansetreningen**

Litt om familie og interesse for kunstuttrykk:

12. Er dine foreldre og evt søsken interessert i dans og/eller andre former for kunstuttrykk
13. Har noen i din nærmeste familie drevet med dans, musikk, teater eller andre kunstneriske aktiviteter, enten på hobbybasis eller profesjonelt:
- a. JA / NEI
  - b. Hvem og hvilken kunstart
14. FØR du begynte som danseelev - Har dere sammen sett/hørt forestillinger, konserter etc.
- a. JA / NEI
  - b. Hvilken sjanger / uttrykksform har dere sett / hørt mest på
15. Har dere under din oppvekst deltatt eller overvært andre fritidsaktiviteter.
- a. JA / NEI
  - b. Hvis JA, hvilke
16. Hvilket yrke har dine foreldre
17. Hvilken utdanning har dine foreldre
18. Har dine foreldre en eller flere hobbyer de er spesielt opptatt av.
- a. JA / NEI
  - b. Hvis JA, hvilke
19. Deler du noen av disse hobbyene.
- a. JA / NEI
  - b. Hvis JA, hvilke

---

**ETTER du startet som danseelev**

20. Har din nærmeste familie sett på forestillinger der du er med å danser
21. Hvordan opplever du å danse med dem som publikum
22. Hva synes din nærmeste familie om at du har valgt danselinja

Litt om dansetimene på danselinja:

23. Hvilke dansefag trives du best med. Hvorfor
24. Er det noen dansefag du synes er utfordrende. Hvorfor
25. Er det noen dansefag du ikke liker. Hvorfor

26. Er det noen dansefag skulle du ønsker mer av. Hvorfor
27. Hva er de viktigste motivasjonsfaktorene for deg
28. Hva vil det si for deg å føle mestring
29. Trives du best med fastlagte øvelser eller kreative øvelser. Hvorfor
30. Sammenlikner du egen fremgang i ferdigheter med eget utgangspunkt eller medelevers ferdigheter
31. Trives du best med å jobbe på egen hånd eller i par / gruppe
32. Gir felleskommentarer fra lærer mening og motivasjon for deg

Litt om ulike dansefag på danselinja:

33. Merk med følgende bokstaver bak hvert punkt, det du mener kjennetegner dansetimene i de ulike praktiske dansefagene

K=klassisk / J=jazz / M=moderne / I=improvisasjon / KO=komposisjon/koreografi

- a. «Autoritær» styring / ledelse fra lærer
  - b. Variasjon og uforutsigbarhet i struktur og innhold
  - c. Bestemte regler for stil og utøvelse
  - d. Krav til spesifikke fysiske forutsetninger
  - e. Forutsigbarhet i struktur og innhold
  - f. Rom for kreativitet og frihet til eget danseuttrykk
  - g. Elevmedvirkning og medbestemmelse i undervisningsopplegg
  - h. Tilpasset vanskegrad til egen danseerfaring og fysikk
  - i. Gruppe og samarbeid integrert i undervisningen
34. Har du endret preferanse inne dansefag i løpet av videregående
    - a. JA / NEI
    - b. Hva er dine tanker rundt det**
  35. Ønsker du å jobbe profesjonelt med dans
  36. Hvis ja, på hvilken måte
  37. Er det noe du kunne ønsket deg annerledes i din dansehverdag på danselinja. Hva og hvorfor.
  38. Hva er vil du huske når du har glemt det du har lært

## «Læreplaner - utvalg og fellestrekk fra formål» (Arbeidsdokument for analyse av tema 1)

PROGRAMFAG		FELLESTREKK
<b>DTEK</b>	Dans framstår i <b>mange ulike former</b> og speiler et <b>kunstnerisk og kulturelt mangfold</b> . Som <b>kunststart</b> kommuniserer dans gjennom <b>ulike sceniske danseuttrykk og danseteknikker</b> . Som <b>kulturuttrykk</b> bidrar dans til <b>kulturell forståelse og estetisk refleksjon for individet</b> så vel som i <b>samfunnet</b> . Opplæringen skal bidra til å <b>styrke den enkeltes følelse av selvstendighet og medansvar</b> . <b>Opplevelse, sansning og utfoldelse</b> er sentrale elementer i all danseerfaring, og programfaget skal bidra til at den enkelte ut fra sine <b>egne forutsetninger kan utfolde seg og oppleve mestring</b> .	Mangfold innen kunstneriske og kulturelle uttrykk og danseteknikker  Estetisk refleksjon og helhetlig kulturell forståelse i et; <i>etisk, estetisk, historisk og samfunnsmessig perspektiv</i>
<b>SCDA</b>	Som <b>kunststart</b> framstår dans i <b>mange ulike former</b> med <b>ulike sceniske danseuttrykk og danseteknikker</b> . Samtidig speiler dans et <b>samfunns kunstneriske og kulturelle mangfold</b> , og har en <b>allmenndannende funksjon</b> som grunnlag for <b>kommunikasjon, estetisk refleksjon og kulturell forståelse</b> . Gjennom praktisk utøvelse av dans og samhandling skal programfaget legge til rette for <b>selvstendighet og medansvar</b> . I scenisk dans skal den enkelte få erfaringer med <b>ulike danseuttrykk og danseteknikker</b> .	Mestring gjennom; <i>kroppsbvissthet, utfoldelse, sansing, selvstendighet og samarbeid</i> .
<b>DIP</b>	Som <b>kulturelt uttrykk</b> bidrar dans til <b>mangfold, kommunikasjon og identitetsdanning</b> . Dans i perspektiv skal bidra til å belyse dansens <b>kulturhistoriske forankring</b> og plassere dansekunsten i en <b>samfunnsmessig, estetisk og historisk sammenheng</b> .	
<b>DTEK</b>	Programfaget danseteknikker skal ivareta den <b>utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen</b> ved dans. Den enkelte skal få erfaring med <b>ulike danseteknikker og danseuttrykk</b> .	
<b>SCDA</b>	Programfaget skal ivareta den <b>utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen</b> ved dansen og synliggjøre <b>sammenhenger og overføringsverdier mellom ulike teknikker og uttrykk</b> .	Utøvende, skapende og reflekterende sider ved ulike danseuttrykk.  Overføringsverdi mellom
<b>DIP</b>	Dans i perspektiv skal legge til rette for <b>kreativ utfoldelse, refleksjon og kritisk tenkning</b> hos den enkelte. Programfaget skal bidra til å fremme egenskaper som <b>konsentrasjon, selvstendighet og samarbeidsevne</b> og legge grunnlag for at den enkelte skal kunne <b>formgi, beskrive, fortolke og vurdere dans</b> . Programfaget skal ivareta den <b>utøvende, reflekterende og skapende dimensjonen</b> ved dans, og <b>formidle tradisjon, eksperimentering og nytenkning</b> .	ulike danse- / uttrykk og teknikker.  Mestring gjennom; <i>kroppsbvissthet, utfoldelse, sansing, selvstendighet, skapende arbeid og teknikk</i> .  Tradisjon, nytenking og eksperimentering.
<b>DTEK</b>	Gjennom utøvelse av dans og samhandling skal opplæringen synliggjøre <b>sammenhenger og overføringsverdier mellom ulike danseteknikker</b> . <b>Inspirere til videre danserisk utvikling</b> .	
<b>SCDA</b>	Programfaget skal bidra til utvikling av <b>kroppsbvissthet og tekniske ferdigheter</b> som grunnlag for utøvelse og formidling. Programfaget kan gi grunnlag for videre studier innen scenisk dans, i utøvende, skapende eller pedagogisk retning.	Estetisk og kunstnerisk kompetanse for videre studier innen dans.
<b>DIP</b>	Dans i perspektiv skal bidra til at den enkelte utvikler estetisk kompetanse og kunstnerisk innsikt som faglig grunnlag for videre studier.	

**Analysemodell for eksplisitte prinsipper for empirisk utforskning**  
*(Principles of description for empirical study of schools, Bernstein, 2000, s. 98) Egen oversettelse og tilpasset ihht forskningsfokus*

<b>Kombinasjon av kategorier / Åpen</b>		<b>FØRINGER: INSTRUMENTELLE</b>	
<b>Pedagogikk</b>		<b>Pedagogikk</b>	
Problembasert eller kreativ:		Presentasjon av idealer:	
1		1	
2		2	
3		3	
Vektlegger individuelle forståelsesmåter		Vektlegger normerte mål	
1		1	
2		2	
3		3	
<b>Lærere</b>		<b>Lærere</b>	
Samarbeid og inkludering		Tydelig lærerrolle / Mesterlære	
1		1	
2		2	
3		3	
Oppgaver utvikles underveis		Presentasjon av faste oppgaver	
1		1	
2		2	
3		3	
Flytende grenser for referanser og elev-lærer relasjon		Faste grenser referanser og elev-lærer relasjon	
1		1	
2		2	
3		3	

<b>FØRINGER: INSTRUMENTELLE</b>	
<b>Kombinasjon av kategorier / Åpen</b>	<b>Normative kategorier / Lukket</b>
<b>Læreplan:</b>	<b>Læreplan:</b>
Inter relaterte kunnskapsmål	Klare kunnskapsmål med lite mulighet for integrasjon
1	1
2	2
3	3
Progresjon: dybde - «finpuss»	Progresjon: overflatekunnskap - dybdeforståelse
1	1
2	2
3	3
<b>Felles læreplan</b>	<b>Læreplan gradert iht ulike ferdighetsnivå</b>
1	1
2	2
2	3
<b>Elever:</b>	<b>Elever:</b>
Ulike sosiale grupper reduserer fellestrekk og valgmulighet	Faste og stabile grupper med klare fellestrekk reduserer valgmuligheter
1	1
2	2
3	3
Aspirasjon av «de mange» aktualisert	Aspirasjon av «de få» utvikles
1	1
2	2
3	3
Flytende normer for referanser og relasjon	Faste normer for referanser og relasjon
E	E
J	J
Å	Å

<b>FØRINGER : EKSPRESSIVE</b>	
<b>Kombinasjon av kategorier / Åpen</b>	<b>Normative kategorier / Lukket</b>
1) Rituell rekkefølge skatter medvirkning og samarbeid	1) Rituell rekkefølge skatter hierarki og dominans
1	1
2	2
3	3
2) Relasjoner med utsiden diffus	2) Relasjoner med utsiden tydelig avgrenset
1	1
2	2
3	3
3) Intern organisering: -inkluderende og stor variasjon av aktive sub-grupper, med rom for ulike ferdigheter. Muligheter for alle å lykkes innen eget ferdighetsvokalbular. -Gode og varierte muligheter for elevmedvirkning	3) Intern organisering: -Liten variasjon av sub-grupper med aktive deltakere. Lite rom for å lykkes uten spesifikke ferdigheter. -Begrenset mulighet for elevmedvirkning
1	1
2	2
3	3
4) Lærer – elev maktrelasjoner: Mindre offentlig og ritualisert Lærer – elev kontrollrelasjoner: Inter-personal	4) Lærer – elev maktrelasjoner: Belønning og straff offentlig og ritualisert Lærer – elev kontrollrelasjoner: Posisjonert
1	1
2	2
3	3