

Silje Solheim Johnsen

## **Dans i skolen**

**Betydningen av en tydelig definisjon av dans og lærernes kompetanse.**

Nordisk mastergradsstudium i dans (NoMAAd)



Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for musikk, Dansevitenenskap  
Høst 2016

Silje Solheim Johnsen

## **Dans i skolen**

**Betydningen av en tydelig definisjon av dans og lærernes kompetanse.**

Veileder Petri Hoppu

Nordisk mastergradsstudium i dans (NoMAAds)



Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for musikk, Dansevitenskap  
Høst 2016

## **Forord**

Det har vært veldig fint å skrive om noe som engasjerer meg, og som berører min yrkespraksis i så stor grad. Det har gjort arbeidet med denne oppgaven interessant og betydningsfullt, men også utfordrende.

Takk til lærerne i Tromsøskolen som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen jeg sendte ut helt på tampen av skoleåret 2014. Jeg er takknemlig for alle møtene jeg har hatt med elever, lærere, rektorer og foreldre når jeg har arbeidet på skolene. Erfaringene fra disse har vært verdifulle og avgjørende for at jeg fikk skrevet denne oppgaven. Takk Irene for starthjelp, takk til min gode nabo Siv, takk til en god venn og dansepedagog Åshild, takk til Jenny som alltid finner tid til å låne meg sitt skarpe blikk, og tusen takk til familien min, pappa og mest av alle Espen. Dere har alle vært til hjelp på ulike måter. Jeg er også glad for at jeg fikk en veldig dyktig veileder som hjalp meg i havn.

## Illustrasjonsindeks

Figur 1: Praksistrekanten etter Løvlie (1972) .....	20
Figur 2: Lærernes vurdering av hvordan dans er ivaretatt i egen undervisning.....	35
Figur 3: Kroppsøvingslærernes rangering av de ulike aktivitetsområdene i egen undervisning. .....	38
Figur 4: Musikk lærernes rangering av de to aktivitetsområdene i egen undervisning .....	41
Figur 5: Lærernes vurdering av ivaretagelse av dansen i egen undervisning i forhold til motivasjon. ....	44
Figur 6: Hvor lærerne er kurset i å undervise dans .....	47
Figur 7: Lærernes svar på hva som kan gjøres for at dans skal bli bedre ivaretatt. ....	48
Figur 8: Lærernes svar på hva som beskriver dans best.....	49
Figur 9: Lærernes svar på hvorfor det skal undervises dans i skolen. ....	52
Tabell 1: Ivaretagelse av dans i egen undervisning - fordelt på kjønn. Besvart: 22 .....	37
Tabell 2: Prioritering av dans i egen undervisning – fordelt på kjønn. Besvart: 16.....	39
Tabell 3: Prioritering av dans, friluftsliv, idrett og lek i egen undervisning. Besvart: 16.....	39
Tabell 4: Emner som lærerne mener bør vektlegges annerledes i kroppsøvingsplanen. Besvart: 14.....	40
Tabell 5: Musikk lærernes mening om vektlegging av dans i musikkfaget. Besvart: 11 .....	41
Tabell 6: Lærernes vurdering av egen undervisningskompetanse i dans. Besvart: 22 .....	42
Tabell 7: Krysstabulering mellom lærernes vurdering av undervisningskompetanse og grad av ivaretagelse av dansen i egen undervisning. Besvart: 22 .....	42
Tabell 8: Lærernes vurdering av egen undervisningskompetanse fordelt på kjønn.....	43
Tabell 9: Lærernes vurdering av ivaretagelse av dansen i egen undervisning i forhold til motivasjon. Besvart: 22.....	44
Tabell 10: Svar på spørsmålet: Er du motivert til å undervise dans? Fordelt på kjønn. Besvart: 23.....	45
Tabell 11: Kurs/utdanning i å undervise dans sett i sammenheng med motivasjon for å undervise dans. Besvart: 22.....	46

Tabell 12: Sammenhengen mellom motivasjon for å undervise dans og hvilket eller hvilke fag lærerne underviser i. Besvart: 23.....	46
Tabell 13: Hvem lærerne har hatt til å undervise dans i sine timer. Besvart: 17 .....	51
Tabell 14: Hvilke typer dans lærerne har undervist. Besvart: 23 .....	54

## **Innholdsfortegnelse**

<b>ILLUSTRASJONSINDEKS</b>	<b>4</b>
<b>INNLEDNING</b>	<b>7</b>
BAKGRUNN	7
AKTUELL FORSKNING OG UTDANNINGSPOLITIKK	8
OPPGAVENS FORMÅL OG PROBLEMFOMULERING	11
METODISK OG TEORETISK RAMME	12
<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER</b>	<b>15</b>
GRAHAM McFEE OG DAVID BEST	15
FORSKJELL MELLOM LÆREPLAN I TEORI OG I PRAKSIS	17
PRAKTISK VIRKSOMHET – NOE MER ENN SELVE HANDLINGEN	19
<b>ANALYSE AV LÆREPLANEN</b>	<b>22</b>
DANS I MUSIKKFAGET	23
DANS I KROPPSØVINGSFAGET	24
DEFINISJONEN AV DANS I OG UTENFOR LÆREPLANEN	25
SAMTALE MED LÆRERE FRA LÆRERUTDANNINGA I TROMSØ	29
<b>SPØRREUNDERSØKELSEN</b>	<b>31</b>
CASESTUDIE OG KOMPARATIVT DESIGN	31
BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSE, INNSAMLING AV MATERIALE OG METODE	32
<b>ANALYSE AV SPØRREUNDERSØKELSEN</b>	<b>35</b>
LÆRERNES VURDERING AV EGEN UNDERVISNING	35
PRIORITERING AV DANS I EGEN UNDERVISNING	38
LÆRERNES IVARETAKELSE OG PRIORITERING AV DANS I SAMMENHENG MED DERES KOMPETANSE	42
LÆRERNES MOTIVASJON FOR Å UNDERVISE DANS	44
KURSING OG UTDANNING	47
FYSISK AKTIVITET ELLER KUNSTFORM	49
OM BRUK AV ANDRE ENN LÆREREN SELV TIL Å UNDERVISE DANS	50
HVORFOR SKAL DET UNDERVISES DANS I SKOLEN?	52
GJENGANGERE OG STOR VARIASJON	54
<b>AVSLUTNING</b>	<b>56</b>
<b>VEDLEGG 1: SPØRRESKJEMA</b>	<b>62</b>
<b>REFERANSER</b>	<b>70</b>
<b>SAMMENDRAG</b>	<b>72</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>73</b>

# INNLEDNING

## Bakgrunn

Dans i Norge kan synes å være en populær aktivitet. På kulturskoler og i private danseskoler over hele landet er det full aktivitet hele skoleåret, i tillegg til sommerkurs og sommerskoler. Det drives danseklubber innen ulike dansestiler, som retter seg mot både barn, ungdom og voksne. Både i organiserte former og uorganisert drives det med dans i alle aldre. Populære tv-programmer som ”Dansefeber”, ”Adils hemmelige dansere” og ”Skal vi danse?” bidrar til økt interesse for dans, i tillegg til at de er et uttrykk for at dans er populært og inn i tiden. Det kan også vises til at dans som kunstuttrykk er et politisk satsningsområde, gjennom blant annet Den Nordnorske Kulturavtalen.<sup>1</sup>

Før jeg begynte på oppgaven hadde jeg inntrykk av at dansens popularitet ikke hadde satt så stort avtrykk i undervisningen av dans i grunnskolen, og jeg undret meg over hvorfor det var sånn. Denne oppgaven søker å gi noen forklaringer til dette spørsmålet. Min egen bakgrunn fra arbeid med dans, og kanskje mest dansekunstnerisk arbeid i grunnskolen gjennom Den Kulturelle Skolesekken har ligget som et bakteppe i arbeidet med denne oppgaven. Gjennom mitt arbeid har jeg møtt svært mange elever, lærere, rektorer og foreldre på skoler i Tromsø kommune, Nordland, Troms og Finnmark fylke. I etterkant av disse møtene har jeg gjort meg noen tanker om dansens posisjon i skolen, og videre har jeg gjort meg erfaringer i forhold til hvilke spørsmål som kan være relevant å stille og på bakgrunn av dette formet en hypotese, som er en del av metoden for denne oppgaven. Erfaringen jeg har med å jobbe i skolen basert på min kunstfaglige kompetanse sammen med lærerne som har pedagogisk kompetanse, har hjulpet meg til å se hvordan våre ulike kompetanser kan komplimentere hverandre, og det har gitt meg tro på at det ligger et stort og godt potensial tilgjengelig for å sikre en god utdanning innen dansekunsten i grunnskolen, noe som har gitt meg motivasjon i arbeidet med denne oppgaven.

---

<sup>1</sup> Den Nordnorske Kulturavtalen er en samarbeidsavtale mellom Nordland, Troms og Finnmark fylkeskommune om en felles satsing innen kultur. Formålet med avtalen er å videreutvikle kultursamarbeidet i Nord-Norge. Den Nordnorske Kulturavtalen 2014-2017 skriver om dans som en av fire satsningsområder, sammen med film, visuell kunst og litteratur. (Den Nordnorske Kulturavtalen, 2014)

## **Aktuell forskning og utdanningspolitikk**

De siste årene har fokuset på elevers prestasjoner i skolen vært en omdiskutert sak politisk og i media. Hvor høyt elevene i et land scorer på PISA-testen (Programme for International Student Assessment) har blitt brukt som målestokk for et vellykket utdanningssystem. Den australske professoren i kreativitet, Anne Bamford (2008), poengterer at land som tar kunstens rolle i utdanningen på alvor også er de samme landene som scorer høyest på PISA-testen. Når en leser læreplanen ser det ikke ut til at de norske styresmaktene har latt seg lede av forskningen til Anne Bamford. Bamford som ledet den første internasjonale analyse av forskning på kunstfaglig utdanning for UNESCO, presenterer det globale forskningskompendiumet om kunstfagenes betydning i utdanning i boken Wow-faktoren. Hun presenterer, sammen med en rekke andre positive effekter, at kunstfaglige utdanningsprogrammer av god kvalitet førte til forbedring i studieprestasjoner, at lese- og skriveferdigheter er betraktelig forbedret gjennom kunstfaglig utdanning og at kunstfaglig utdanning øker prestasjonene i språklæring. (Bamford, 2008)

I denne avhandlingen refererer jeg blant annet til David Best, professor i filosofi, som er opptatt av forståelsen av kunst i utdanning. I hans bok, *The Rationality of Feeling* (1992), uttaler han i introduksjonen at bokens mål blant annet er å ”tilby støtte til kunst i utdanning i en tid hvor alarmerende smale oppfatninger av utdanning, og derfor menneskelige muligheter blir pålagt og akseptert.” (Best, s.xii,1992) Over tjuefem år etter denne boken ble trykt, og tross nyere forskning, er enda ikke tiden moden for å være mer inkluderende av kunst i utdanning i Norge. Nylig er ulike tiltak igangsatt i forhold til å spare penger ved å redusere kunsten utdanningssammenheng. Et eksempel er reduksjonen av kulturskoletimen som trådte i kraft januar 2015, bare noen måneder etter regjeringsskiftet. (Statsbudsjettet, 2014) Et annet eksempel på hvordan kunstens plass i grunnskoleutdanningen ble redusert er i LK06 hvor dansen fikk en svakere plass i kroppsøvningsfaget (Læreplan i kroppsøving, udatert), enn den hadde da den som en del av reform 97 var et eget målområde på mellomtrinnet og ungdomsskoletrinnet (Jacobsen, 2003). Blix (2012) skriver at man i Norge har satset på å strukturere skolens innhold rundt basisfag som ikke inkluderer praktiske og estetiske fag. Hun poengterer at andelen praktisk-estetiske fag var redusert fra 20 til 12,5 % de siste 10 årene,



videre forklarer også hun at denne satsingen på basisfagene ikke har hatt særlig stor effekt i forhold til å høyne skoleprestasjonene til norske barn.

I denne avhandlingen refererer jeg mye til Graham McFee. Hans curriculum vitae viser en imponerende arbeidserfaring som professor i filosofi og dansestudier og bøkene hans leses av dansestudenter i flere land. (Graham McFee CV, udatert) Samtidig er det også påpekt aspekter ved boken hans, *The Concept of Dance Education* (1999) som gjør at den kan framstå som mangelfull. Han er kritisert for at han ikke tilbyr ulike perspektiver rundt egne påstander, og at han presenterer påstander som om de var den eneste sannheten. Det er viktig å huske på at hans teoretiske perspektiv er et av flere perspektiver en kan velge å forholde seg til. McFee blir også kritisert for å hevde at han skriver fra en filosofers perspektiv, uten kompetanse på undervisningspraksis, samtidig som han forsøker å gi en beskrivelse av danseutdanning. (Book review, 1994) På flere punkter har McFee blitt kritisert i utgivelsen som jeg bruker som referanse i denne avhandlingen. Likevel velger jeg å referere til han på bakgrunn av den etablerte posisjonen han har innen dansestudier, og siden hans argumenter bidrar til å kaste lys over temaene jeg behandler på en veldig tydelig måte. McFee har mange tydelige argumenter i forhold til dansekunstens betydning i utdanningen og i samfunnet generelt, men så kan en vurdere i forhold til den pedagogiske tilnærmingen til faget, om hans argumenter står like sterkt.

Flere skolerte innen dansevitenskap bidrar med publikasjoner som fremhever hva en kan lære av dans og hvordan dans er viktig i et utdanningsperspektiv. Et anerkjent navn i denne sammenhengen er Ann Kipling Brown som bidro i boken *Dance in a World of Change* (2008) med perspektiver fra sine erfaringer med skolebarn og lærerstudenter. Hun framhever hvordan danseerfaring hjelper studenter til å bli kritiske og visjonære tenkere. Hun trekker blant annet fram danser som demonstrere studentenes evne til å jobbe sammen og å utveksle ideer. (Brown, 2008) I samme publikasjon finner en også et skandinavisk bidrag fra Eeva Anttila som beskriver en tilnærming til dans i offentlig skole hvor hun jobber med dialog som konsept i undervisningen. Anttila (2008) nevner også flere kolleger som i lengre tid har jobbet med å prøve ut ulike tilnærminger til danseundervisningen. (Anttila, 2008) Basert på undersøkelsene knyttet til denne avhandlingen og erfaringer jeg har fra arbeid ute på skoler kan denne typen søken etter mening i danseundervisningen virke fraværende. Anttilas arbeid i den finske skolen reflekterer ikke funnene jeg har gjort meg.

Av norske bidrag til skriftlige publikasjoner som omhandler dans i skolen, som argumenterer for viktigheten av dans i utdanning, finner en blant annet en tekst av Gjertrud Husøy (2015) hvor hun stiller spørsmål om dans er mer enn trim. Hun skriver at sammenhengen mellom helse og fysisk aktivitet er godt dokumentert gjennom forskning, mens helseeffekten av kulturell aktivitet vet vi mindre om. Husøy (2015) belyser noen områder hvor dans kan sees som helsefremmende aktivitet. Hun trekker også fram at dans gir øvelse i ikke-verbal kommunikasjon. På ulike måter er dette med kommunikasjon og samarbeid noe som ofte kommer opp når en leser publikasjoner om dans i utdanning.

Lokalt publiserte førsteamanuensis ved Musikkonservatoriet ved Universitetet i Tromsø, Hilde Blix (2012) en kronikk i avisa Nordlys, hvor hun argumenterte sterkt for de praktisk-estetiske fagene i skolen. Hun poengterer at kunstoffagene kraft ligger i å utvikle hele mennesket. Hennes kronikk belyser mitt utgangspunkt i forhold til viktigheten av at dans som kunstoffag skal ha en plass i grunnskolen. Jeg har ikke viet noe plass til diskusjon rundt hvor stor plass, eller om dans ikke burde undervises i grunnskolen, men heller undervises på andre arenaer. Jeg har tatt utgangspunkt i tanken om at dansens bidrar til utvikling av hele mennesket, og at dansen derfor er en viktig del av utdanningen av barn og unge.

### **”Dans i skolen”: Ønsket eller uønsket**

Einar Berggraf Jacobsen gjennomførte en nasjonal undersøkelse i 2001 (Jacobsen, 2003). Sammenlignet med Jacobsens undersøkelse hvor han stiller spørsmål om dans er ønsket eller uønsket i skolen, har jeg sett på om dansens posisjon blant et utvalg lærere i grunnskolen i Tromsø i dag ser annerledes ut enn hva den nasjonale undersøkelsen for femten år siden gjorde rede for. I korte trekk konkluderte Jacobsen (2003) med at dans var dårlig ivaretatt og lavt prioritert i skolens kroppsøvingsfag. Han skriver at dette i særlig grad er situasjonen blant mannlige lærere i forhold til kvinnelige lærere. Videre skriver han at en av grunnene kan være at de andre aktivitetsområdene; lek, idrett og friluftsliv, har en sterkere tradisjon i faget enn det dans har. Han trekker også fram at det er meget viktig med lærernes erkjennelse av manglende kompetanse, og at behovet for kompetanseheving er stort. Avslutningsvis skriver Jacobsen at om dans er ønsket eller uønsket i skolen avhenger veldig av hvem man spør, og

det at dans har fått en tydeligere plass i læreplanen<sup>2</sup> gir et signal om at dans er ønsket i skolen fra sentralt hold, mens på lokal basis er det vanskelig å finne like entydige svar. En mulig forklaring på dette kan være at det er skolen og lærerkollegiet som er ansvarlig for at målene er nådd. Noe som kanskje gjør at dans blir enda mindre synlig i skolen. (Engelsen, 2015)

Jacobsen søkte svar hos lærere, men så også på mottakerforholdene blant elevene. I undersøkelsen jeg har gjort har jeg kun søkt svar blant lærerne. Det er spesielt ivaretagelsen og prioriteringen av dans i egen undervisning, og lærernes vurdering av egen kompetanse jeg sammenligner med Berggrafs resultater. Videre ser jeg på disse faktorene i sammenheng med motivasjon for undervisning av dans, og jeg har utvidet til å gjelde lærere som underviser i både musikk og kroppsøving siden dans hører til som en del av begge de fagene i læreplanen.

## **Oppgavens formål og problemformulering**

“For anyone who gains enrichment from the arts, the threat of depriving young people of artistic experience is of the utmost gravity.”

(Best, 1992, xii)

Et ønske om at dansekunsten skal ha en sterkere plass i skolen har vært en underliggende motivasjon for arbeidet med denne oppgaven. Dette ønsket har også influert utformingen av oppgavens problemformulering.

Best (1992) poengterer også at utdanningspotensialet som ligger i kunsten ikke burde bli begrenset til det formelle utdanningssystemet, og at kanskje de viktigste karakteristikkene er det som kan læres fra og gjennom kunst i løpet av hele livet. I denne oppgaven velger jeg å konsentrere meg om dansens posisjon i barne- og ungdomsskolen.

Dansen er ikke helt fraværende i skolen. Den har en plass i læreplanen. Danseundervisningen skal foregå som en del av musikkfaget (Læreplan i musikk, udatert) og kroppsøvingfaget (Læreplan i kroppsøving, udatert). I arbeidet med denne oppgaven søker jeg å finne ut mer om sammenhengen mellom læreplanen i teori og praksis for å finne ut mer om hvordan situasjonen er for danseundervisning i grunnskolen.

---

<sup>2</sup> Berggrafs undersøkelse ble gjort i etterkant av reform 97, hvor han forholder seg til læreplanen versjon L97.

Problemformulering: Hvordan er innstillingen til undervisning av dans i grunnskolen, i læreplanen og blant lærere? Hvordan kan en vei framover for dans i skolen se ut gjennom å definere dansen tydeligere? Hva kan gjøres for at dans skal bli bedre ivaretatt blant lærere?

## **Metodisk og teoretisk ramme**

Våren 2014 gjorde jeg en spørreundersøkelse i grunnskolene i Tromsø Kommune i forhold til danseundervisningen i kroppsøvingsfaget og i musikkfaget. Noen av resultatene fra spørreundersøkelsen vil jeg sammenligne med resultatene fra en lignende spørreundersøkelse gjort nasjonalt i 2001 av Einar Berggraf Jacobsen. Spørsmålene er utformet slik at de skal kunne gi noen svar på hva som henger sammen med motivasjon for undervisning av dans blant lærerne. Som forskningsstrategi har jeg brukt en blanding av kvantitativ og kvalitativ metode. Før jeg går videre vil jeg gi en kort beskrivelse av de to hovedretningene innenfor vitenskapelige datainnsamlingsmetoder. Begge metodene gir en beskrivelse av virkeligheten, men mens kvantitativ metode gjør det gjennom tall og tabeller gir kvalitativ metode tekstlige beskrivelser.

Kvalitativ metode baserer seg på tekstdata. Søken etter mening og formålsforklaring er sentrale. Innenfor kvalitativ metode er de to mest brukte teknikkene feltobservasjon og samtaleintervju. Formålet med samtaleintervjuet, som er en av teknikkene jeg har benyttet meg av i datainnsamlingen til denne oppgaven, er å hente inn informasjon, ikke måling av teoretiske variabler. Intervjuobjektet sees på som en informant som sitter inne med kunnskap og livserfaringer som det ønskes innsikt i.

Kvantitativ metode baserer seg på talldata. Årsaksforklaringer er sentrale.

I oppgaven presenterer jeg informasjon fra to ulike samtaleintervjuer med lærere på lærerutdanninga ved Universitetet i Tromsø.

Gjennom spørreundersøkelsen har jeg også testet min hypotese som sier: Dansen er dårlig ivaretatt i egen undervisning blant de som mener de ikke har tilstrekkelig undervisningskompetanse i dans.

Med denne hypotesen som bakteppe diskuterer jeg hva som kan være en vei framover for dans i utdanningen. Jeg vier noe plass til å forsøke å beskrive dansens karakteristikk og egenart gjennom å definere det som en kunstform framfor fysisk aktivitet. Når en argumenterer for dans i utdanning er artikulasjonen av dansens egenart en forutsetning. Skolerte innen dansefaget har lenge etterlyst mer skriftlig akademisk arbeid innen fagfeltet (bl.a. Graham McFee 1999, og senere, norske Dag Jostein Nordaker 2010 i hans doktorgrad). Nordaker etterlyser spesifikt beskrivelser av dansens egenart. Jeg tar også utgangspunkt i Mary C. Joyce's sitat når jeg foreslår hvordan danseundervisningen, med den plassen som læreplanen i dag har gitt den, kan styrkes:

”Physical education teachers, art teachers, music teachers and classroom teachers all can teach creative dance because they are first of all teachers.”

Mary C. Joyce<sup>3</sup>, 1994, s. 7

Jeg har gjort en innholdsanalyse av læreplanen for å se på sammenhengen mellom læreplan i teori og praksis. Til grunn for dette ligger læreplanteori og praksisteori. I analysen av min casestudie som omfatter 23 lærere som underviser i fagene kroppsøving og musikk ved barne- og ungdomsskoler i Tromsø har jeg forsøkt å finne sammenhenger mellom svar på de ulike spørsmålene ved å benytte meg av krysstabuleringer, for å finne årsaksforklaringer. Jeg har også benyttet meg av et komparativt forskningsdesign hvor jeg sammenligner opp mot den tidligere gjennomførte undersøkelsen. De teoretiske perspektivene jeg legger til grunn for hele oppgaven er Graham McFee og David Bests syn på dans i utdanning.

Min analyse av læreplanen kan omtales som innholdsanalyse, da oppmerksomheten er rettet mot et spesielt tema, nemlig dansens posisjon i læreplanen (Krippendorff, 1989). Analysen har flere karaktertrekk ved seg som kjennetegner analyseformen. I min analyse er jeg interessert i å finne ut hvordan dansen i de ulike elementene av teksten kan forstås i sammenheng. (Braanen Sterri og Sæter, 2015) De ulike elementene være seg de ulike delene av læreplanen. På denne måten kan innholdsanalysen min beskrives som en kvalitativ innholdsanalyse. Analysen har også noen kvantitative trekk ved seg på den måten at jeg

---

<sup>3</sup> Mary Joyce hadde stor innflytelse på 70-tallet i U.S.A. i forhold til danseundervisning i skolesystemet der. Hun var opptatt av å definere dansens elementer på en måte som snakket til grunnskolelærerne. Hennes bøker om hvordan å undervise kreativ dans er fortsatt ansett som essensielle av de fleste som underviser dans i dag. (Reedy, 2009)

systematisk går til verks for å identifisere alle de gangene som dans er nevnt i læreplandokumentet.

Denne studien er gjort i egen kultur og spørreundersøkelsen var rettet mot en gruppe jeg hadde en del kjennskap til fra før. I forhold til forarbeid, og å finne fram til relevante spørsmål har posisjonen min vært til stor hjelp. En utfordring har vært å kunne sette fingeren på forhold som jeg har tatt for gitt. Jeg har forsøkt å legge forutinntatte holdninger til side, og i utformingen og analysen av undersøkelsen forsøkte jeg å stille meg åpen og nysgjerrig til lærernes situasjon, slik at jeg hadde muligheten til å avdekke mest mulig relevante forhold. (Paulgaard, 1997)

## TEORETISKE PERSPEKTIVER

### Graham McFee og David Best

I avhandlingen vil jeg diskutere dans i utdanning med bakgrunn i Bests syn på dans i utdanning, og også med bakgrunn i Graham McFees syn, forfatteren av *The Concept of Dance Education*. Når Best argumenterer for læringsmulighetene som ligger i kunst, trekker han fram eksempler som viser betydningen av kunst i samfunnet. Han skriver om nervøsiteten som autoritære regimer kan vise når for eksempel kunstnere blir sensurert, utestengt, satt i fengsel, og til og med torturert eller henrettet. Han spør hvordan dette kan ha seg hvis det ikke er noe av betydning å lære fra kunsten, og at vitenskapelige fag, som er antatt å være viktigere, ikke skaper den samme nervøsiteten blant slike regimer. (Best, 1992, s. Xxi) Det som Best refererer til her er ekstreme tilfeller, og i sammenheng med denne oppgaven, et syn som er satt veldig på spissen, men det setter viktigheten av kunst i samfunnet og derfor i utdanning i et interessant perspektiv. Bests syn på hva målet for all utdanning må være omhandler det å gi elever best mulige verktøy for å overleve og forbedre verden vi alle lever i.

Graham McFee bruker termene kunstnerisk vurdering av kunst og estetisk vurdering av kunst. I denne oppgaven vil jeg foreslå et perspektiv hvor i arbeidet med kunst i utdanning må fokuset være på den kunstneriske vurderingen av kunst. Hvis ikke vil de fleste kun være i stand til å gi en estetisk vurdering av kunst. Dette er ikke det samme som at en estetisk vurdering av kunst ikke er av verdi, men som McFee (1994) poengterer, den estetiske gleden som kunst kan gi eksisterer i så mye annet enn kunst. Et av hans eksempler med tilhørende forklaring vil jeg trekke fram som er sentralt argument for hvorfor vi skal ha kunst som en del av grunnskoleutdanningen. Nemlig den estetiske gleden som eksisterer når en nyter en solnedgang, eller fargen på noens øyne. Denne måten å glede seg over estetikk er fullt legitim, men den krever ikke noen kunstnerisk vurdering. For å kunne forstå et kunstverk kreves dette. På denne måten kan en lære å forstå, og også skape kunst ved intelligente avgjørelser rundt kunstverkets hensikt. (McFee, 1994)

Mine argumenter tar utgangspunkt i at det er ved å definere dans som kunst at dansens egenart vil være med fordelaktig i utdanning. For at det å legge vekt på det kunstneriske aspektet ved

dansen i utdanningssammenheng skal kunne være en vei framover for dans i skolen, så må det ligge en grunnleggende forståelse for at det er verdifullt og nyttig i utdanningsøyemed. Best (1992) forklarer hvordan det ofte mislykkes å omtale kunst som en kognitiv og rasjonell opplevelse, som involverer læring og forståelse, som alle andre fag i læreplanen.

Best (1992) skriver at det er en generell forståelse av at kunst er for underholdning og fornøyelse, hvor det ikke er noe betydningsfullt eller viktig å lære. Jeg har ikke noe grunnlag for å tro at læreplanen eller lærerne står bak en slik holdning. På den andre siden reflekterer kunstens posisjon i utdanningen gjennom læreplanen ganske tydelig en slik holdning, hvor den på langt nær har en like stor rolle som ikke-kunstneriske fag. Kanskje er det fordi det ikke kan måles framgang i en elevs kunstneriske uttrykk på samme måte som framgangen i et realfag kan måles. Best formulerer dette:

”Artistic progress can certainly be assessed, but certainly not measured.”

(Best 1992, foreword: Further thoughts)

Kanskje kan det virke lettere å vurdere dansen fra et fysisk perspektiv, enn fra et kunstnerisk perspektiv, men da går en også glipp av potensialet som ligger i aktiviteten. Det er ikke for å undervurdere verdien ved det fysiske aspektet ved dansen, men fordi ved å kun fokusere på det aspektet vil en ikke kunne nå dansens potensial. I dansevitenenskapen, blant studenter som studerer dans og blant koreografer har det vært diskutert om koreografi og dans må inneholde fysisk bevegelse. I denne oppgaven hvor jeg fokuserer på dans i grunnskolen, velger jeg å forholde meg til påstanden om at dans består av fysisk bevegelse. Jeg vil også påstå at det kunstneriske aspektet omfatter det fysiske aspektet ved dansen. Fokuserer en kun på det fysiske aspektet ved dansen i grunnskolen vil det være vanskeligere å ivareta det kunstneriske, og dermed vil en gå glipp av mye av læringsmulighetene som ligger i faget. Som Best (1992) poengterer i forhold til kunst, og som gjelder dans, hvis en definerer det som en kunstform, avhenger læringsverdien og den kunstneriske verdien i dans av hvilken dans en tar for seg og hvordan den er undervist. Best poengterer også at en hengiven lærer med høy kvalitet på undervisningen og som er høyt utdannet ikke kan erstattes, og gitt at en har slike lærere er potensialet for kunst i utdanningen enormt:

“the educational and artistic values of the arts depend upon the particular works of art concerned, and how they are taught. There can be no substitute for sincerely committed, high



quality, highly educated teachers. Given such teachers, the potential of the arts in education is immense, yet too often misunderstood, and greatly undervalued. “

Best, 1992, s. xiv

Som i alle andre fag, er også premisset for en vellykket undervisning av dansekunsten, at læreren har utdanning i forhold til å undervise dans.

## **Forskjell mellom læreplan i teori og i praksis**

I arbeidet med denne oppgaven søker jeg å finne ut mer om sammenhengen mellom læreplan i teori og i praksis. Først vil jeg presentere noen teoretiske perspektiver på forhold som beskriver forskjellen mellom læreplanen i teori og i praksis, og teorier som omhandler praktisk virksomhet og hvordan det er noe mer enn selve handlingen som bedrives.

Jacobsen (2003) nevner ulike forhold som gir grunn til å tro at det er forskjell på læreplan i teori og praksis, og jeg har også, gjennom min erfaring, fått inntrykk av at det kan være en viss distanse mellom de to. Gjennom dialog med styret i organisasjonen Dans i Skolen<sup>4</sup> har de uttalt at det er varierende hvordan kompetansemålene blir gjennomført. I en del tilfeller handler det om manglende kompetanse hos lærerne, men også om motstand i for eksempel kroppsøvmiljøene. Videre uttaler de at det oftest er den skapende dansen som blir neglisjert eller undervist med varierende hell, og at det på mange skoler og hos mange lærere mangler også en grunnleggende forståelse for hvorfor barn/elever bør få erfaring med dans.

Jeg vil se litt nærmere på noen av forholdene som kan forklare forskjellen mellom læreplan i teori og praksis. Bjørnsrud (1995) beskriver at det har blitt hevdet av praktiserende lærere at de ikke har bruk for læreplanteori for å fungere i skolens hverdag, at etter en stund i læreryrket danner lærerne seg egne veier i sin daglige praksis. Samtidig som lærere danner sine egne måter å undervise på, så vil jeg diskutere hvordan konkretisering av læreplanen kan være nyttig for å optimalisere undervisningen i praksis i forhold til læreplanens kompetansemål.

---

<sup>4</sup> Dans i Skolen (DiS) er en nasjonal interesseorganisasjon for faget dans, organisert i Fellestrådet for kunstfagene i skolen (FKS). DiS ble opprettet i 1983 og drives blant annet med midler fra Kunnskapsdepartementet. (Dans i skolen, udatert)

Læreryrket er mangfoldig og mangefasettert, slik at pedagogisk teori vil aldri kunne klare å fange opp alle de mange praktiske behov for det enkelte skolesamfunn og lærer. En lærer må tilpasse seg sin yrkesfunksjon, som vil variere i bytte av arbeidsoppgaver eller arbeidsplass. Bjørnsrud (1995) skriver at undersøkelser viser at mangfoldet av grunnskoler i Norge har mange ulike lokale forutsetninger med mange ulike rammebetingelser, eller andre forhold som stiller krav til hvordan en lærer kan gjennomføre undervisningen sin. Den nasjonale læreplanen har derfor et stort spekter av ulike undervisningspraksiser, med ulike rammebetingelser, som den skal favne. I følge Bjørnsrud (1995) har lærerutdanningen i Norge lenge arbeidet med å få teori og undervisningspraksis nærmere hverandre. Og skriver videre at det bør være en klar forbindelse mellom læreplanteori og læreplanpraksis. Læreplanen er et styrende dokument for arbeidet i skolen, og i denne oppgaven argumenterer jeg for at når det gjelder danseundervisningen kan den være mer detaljstyrt i forhold til mål og lærestoff, på bakgrunn av de teoretiske perspektivene mine og funn i mitt empiriske arbeid.

Et av forholdene Jacobsen (2003) nevner er skillet mellom ulike beslutningsnivåer når planen skal iverksettes. Hvor Bjørnsrud (1995) beskriver fire ulike nivåer: 1. Det samfunnsmessige/politiske nivået hvor overordnede generelle mål og grunnleggende prinsipper for den nasjonale læreplanen utformes av politiske myndigheter og eventuelle departement. I Norge er Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet sentrale i læreplanutviklingen på dette nivået. 2. Institusjonsnivå hvor de som jobber på hver enkelt skole eller utdanningsinstitusjon tolker og bruker den nasjonale læreplanen. 3. Undervisningsnivå hvor lærernes planlegging, praktiske gjennomføring av undervisning og vurdering skjer. 4. Personlig nivå er hvor elevenes egen læring og deres utbytte av undervisning skjer.

Bjørnsrud (1995) redegjør også for at læreplanen blir lest, tolket og praktisert forskjellig på de ulike nivåene. Om teksten som er i læreplanen brukes begrepet ”Den formelt vedtatte læreplanen”, men denne teksten er preget av ideer, teorier og meninger som har blitt diskutert før læreplanen ble vedtatt, og om dette brukes begrepet ”Ideenes læreplan”. Disse to kan aldri bli det samme. Ulike lesere har ulike erfaringer som gjør at de oppfatter og tolker læreplanen ulikt siden de danner seg meninger på bakgrunn av sine erfaringer. De som vedtar læreplanen vil også kunne oppfatte den på ulike måter. Det samme vil skjer nedover i nivåene. Bjørnsrud (1995) nevner flere nivåer hvor læreplanen blir lest, tolket og praktisert ulikt. Jeg vil trekke

fram begrepet ”Den iverksatte læreplanen” som beskriver det nivået som blir avgjørende for hva eleven lærer, fordi det handler om hvordan lærerne tolker og oppfatter læreplanen, som igjen er avgjørende for arbeidet som skjer i praksis. Det er dette nivået denne oppgaven vil dreie seg mest om, og undersøke gjennom spørreundersøkelsen. I tillegg er det et praktisk perspektiv, som påvirker den iverksatte læreplanen. De som jobber på skolen er kanskje aller mest opptatt av det praktiske perspektivet, og noe mindre opptatt av læreplandokumenter. Jacobsen (2003) nevner også dette perspektivet som et av forholdene som tilsier at det kan være forskjeller mellom læreplan i teori og praksis. Om dette perspektivet som omhandler det praktiske skolelivet bruker han også begrepet den skjulte læreplanen, etter Jackson (1968) som beskrev motsetninger mellom nasjonale myndigheters og den reelle praksisen ute på skolene. Den skjulte læreplanen inneholder alle de uskrevne, praktiske områdene på skolene som har innvirkning på gjennomføringen av undervisningen. Bjørnsrud (1995) beskriver at det er i den skjulte læreplanen den enkelte skoles kultur som står i fokus. For å summere opp begrepet den skjulte læreplanen, som også beskriver forhold som innvirker på danseundervisningen på ulike skoler siterer jeg her Bjørnsrud:

”Praktisk skolegjerning skjer i samspillet mellom faktorer som varierer så mye at det er umulig å ha full kontroll over dem.”

Bjørnsrud, Halvor. 1995. s. 27

### **Praktisk virksomhet – noe mer enn selve handlingen**

Bjørnsrud (1995) beskriver at lærere styres sterkt av sin egen praksisteori, og at denne defineres slik:

”...en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning på personens undervisningspraksis.”

Handal og Lauvås. 1986. s. 14

For å illustrere hvordan en lærers undervisningspraksis er mer enn selve handlingen bruker jeg praksistrekanten etter Løvlie (1972):



**Figur 1:** Praksistrekanten etter Løvlie (1972). Se Bjørnsrud 1995, s.30 eller Handal & Lauvås, 1999, s. 44.

Praksistrekanten illustrerer praksisteoriens tre hovedkomponenter, hvor selve handlingen er en av de tre komponentene, mens de to andre utgjør lærerens praksisteori, og til sammen utgjør alle tre lærerens undervisningspraksis. P1 består av lærerens egne erfaringer fra undervisning. P2 består av andres erfaringer overført til læreren, gjennom for eksempel teorien læreren har lest eller forelesninger læreren har vært på. P3 består av lærerens verdier og refleksjoner rundt egen praksis. Det praksistrekanten forsøker å illustrere er hvordan selve handlingen henger sammen med lærerens mentale aktivitet. For å illustrere ytterligere hvordan teorien om praksistrekanten er tilstede i undervisningen av dans i skolen har jeg laget et fiktivt eksempel, hvor jeg har hentet inspirasjon fra data innsamlet fra spørreundersøkelsen:

P1-nivået: Kari Paulsen er gymlærer og gjennomfører danseundervisningen i gymfaget på stort sett samme måte hvert år. Hun setter av to gymtimer i året hvor hun lærer bort en linedance-sekvens som hun repeterer med elevene helt til alle kan den. Noen lærer sekvensen veldig fort og synes det er gøy i begynnelsen, men begynner raskt å kjede seg når de må gjenta det de allerede kan veldig mange ganger. De som bruker lang tid på å lære seg sekvensen synes det er veldig vanskelig og får følelsen av at det går alt for fort fram for dem, i tillegg til at de blir flau og triste når alle de andre begynner å kjede seg fordi de må gjenta det helt til alle kan den.

P2-nivået: Begrunnelsene Kari Paulsen gir for denne praksisen er at alle da får oppfylt kompetansemålene som sier at de skal delta i varierte aktiviteter som fremmer utholdenhet, koordinasjon og annen kroppslig utvikling.

P3-nivået: I en diskusjon med andre kroppsøvingslærere på skolen, hvor noen av de pleide å undervise i kreativ dans, hvor elevene fikk skape bevegelser med utgangspunkt i de fysiske forutsetningene og ferdighetene som hver enkelt elev satt inne med, og det ble foreslått om Kari Paulsen ikke ville prøve å undervise på en sånn måte heller, siden elevene på den måten også vil kunne oppfylle kompetansemålene. Kari fikk videre spørsmålet om det ikke var mulig å undervise dans på en måte hvor alle elevene kunne få følelsen av å mestre det å jobbe med bevegelser, og få utfordringer som passet til deres nivå. På den måten kunne kanskje danseundervisningen inspirere til videre danseglede. Kari Paulsen forsvarte det med at til slutt så kunne jo alle linedance-rutinen, og det viktigste var jo tross alt at alle nådde kompetansemålene, ikke at alle hadde det gøy. I tillegg så nevnte hun at det var slik hun hadde blitt kurset i å undervise dans og at det da måtte være en god nok metode. Kari mente at hun ikke hadde noen forutsetninger for å kunne gjennomføre danseundervisningen på noen annen måte. I tillegg begrunnet Kari Paulsen måten hun gjennomført danseundervisningen sin på med at det var det eneste som var mulig å gjøre i en gymsal, at det å ha flere parallelle prosesser gående innad i elevgruppen hvor de skal skape dans i en og samme gymsal var helt umulig i forhold til støy og konsentrasjon. Kari Paulsen mente altså at med tanke på tilrettelegging fra skolen både i forhold til kursing og de fysiske rammebetingelsene i tillegg til at hun oppfylte læreplanens krav, så var det denne danseundervisningen hun kunne tilby sine elever.

## ANALYSE AV LÆREPLANEN

Med Bests argumenter for hvilke læringsmuligheter som ligger i dans og hans syn på hva målet med all utdanning må være som bakteppe, analyserer jeg hva den norske læreplanen sier, som i grove trekk er ganske likt:

“Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.”

(Generell del av læreplanen, udatert)

Læreplanen konkretiserer skolelovens rammer med hensyn til mål, innhold og arbeidsmåter som skal vektlegges. Innad i læreplanen er læreplanene for de ulike fagene delt inn i: Formål, grunnleggende ferdigheter, hovedområder, kompetansemål, timetall og vurdering. I denne oppgaven tar jeg for meg formålene, de grunnleggende ferdighetene, hovedområdene og kompetansemålene når jeg undersøker dansens posisjon i læreplanen for musikk og kroppsøving.

Dans er en del av læreplanen og ligger under fagene kroppsøving og musikk. I L97 fikk dans en mer sentral rolle i læreplanen, under faget kroppsøving, hvor det fikk posisjon som en av de fire målbestemte aktivitetsområdene: lek, idrett, dans og friluftsliv. I 2001 ville Jacobsen gjennom sin undersøkelse finne ut om de fire aktivitetsområdene som var likeverdige i teorien, også var det i praksis. Jeg forholdt meg også til inndelingen av aktivitetsområder da jeg gjennomførte min undersøkelse. Min undersøkelse omfattet i tillegg til kroppsøvingslærerne, også musikk lærere, siden dans også er en del av musikkfaget.

## Dans i musikkfaget

I musikkfaget (MUS1-01) som gjelder fra 01.08.2006 er dans nevnt under fagets formål med setningene:

”Dans er en naturlig del av musikkfaget og bidrar til mangfold i elevenes musikalske uttryksformer.” Og “Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig. Den samlede kompetansen i musikk og dans bidrar til å oppfylle skolens mål om å utvikle skapende, samhandlende og integrerte mennesker som er i stand til å realisere seg selv på måter som kommer individ og samfunn til gode.” (Læreplan i musikk, udatert)

Av den første setningen hvor dans er nevnt kan det tolkes som at dansen er ment som et slags bidrag for å bygge opp under musikkundervisningen. Den siste setningen sier noe om hvordan dans kan bidra til å realisere selve målet med opplæringa og utdanninga slik som den norske læreplanen definerer det, og også slik som Best (1992), definerer det.

I forhold til hvordan musikk er definert og skrevet om er ikke dans definert på samme måte. Under formål er det beskrevet ulike typer musikk som faget skal inneholde: “Musikkfaget ivaretar både musikalsk mangfold og sjangerbredde. Samisk og norsk musikk, andre kulturers folkemusikk, kunstmusikk og ulike former for improvisert og rytmisk musikk inngår i musikkfaget.” Videre under grunnleggende ferdigheter i musikk er det definert hva det innebærer ”Å kunne uttrykke seg muntlig”, ”å kunne uttrykke seg skriftlig”, ”å kunne lese”, ”å kunne regne” og ”å kunne bruke digitale verktøy” i musikk. Under avsnittet om å kunne uttrykke seg skriftlig i musikk nevnes også dans ved at en skal kunne nedtegne og ta vare på egenkomponert musikk og dans. Dette er definert nærmere i forhold til musikk, men ikke i forhold til dans. Under avsnittet om å kunne regne musikk er ikke ordet dans nevnt, men det står at å kunne regne i musikk innebærer å kunne beregne tid og rom i musikalske og kroppslige uttrykk. Under de andre avsnittene er ikke dans nevnt.

Her ser en at det er stor forskjell på informasjonen lærerne får i forhold til hva musikkundervisningen skal inneholde og hva danseundervisningen skal inneholde. Musikkundervisningen er definert på en tydeligere måte enn danseundervisningen.

Musikkfaget deles ikke opp i ulike aktivitetsområder på samme måte som kroppsøvfaget, men musikk defineres til å omfatte dans, gjennom det å komponere, musisere og lytte, hvor både det å komponere og musisere også inneholder dans. Dans er nevnt under hovedområdet musisere med at ”hovedområdet omfatter praktisk arbeid med sang, spill på ulike instrumenter og dans, innenfor ulike musikalske sjangere og uttrykk på alle årstrinn.” Videre nevnes musikkens grunnelementer, mens dansens grunnelementer nevnes verken her eller noen andre steder. Under hovedområdet komponere nevnes dans ved at “hovedområdet komponere har musikkopplevelse og musikalsk skaping som faglig fokus og omfatter skapende arbeid med musikk og dans innenfor varierte uttrykk.” Dans nevnes ikke under hovedområdet lytte.

Et spørsmål en kan sitte igjen med etter å ha lest dette er hvordan en skal jobbe skapende med dans uten å bli gitt noen verktøy, som for eksempel hvilke grunnelementer dans består av? Og hvorfor lykkes læreplanen i å gi noen tydelige definisjoner og føringer i forhold til musikkundervisningen, men ikke i forhold til danseundervisningen?

### **Dans i kroppsøvfaget**

Kroppsøvfaget er ikke lenger delt inn i fire aktivitetsområder på samme måte som tidligere. Læreplan i kroppsøving (KRO1-04) som gjelder fra 01.08.2015 inneholder også fire ulike hovedområder, men de er inndelt på en litt annen måte, hvor aktivitet i ulike bevegelsesmiljøer er det ene, og dekker all kroppsøvingen fra 1. til 4. trinn. De tre andre er idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil, hvor trening og livsstil ikke kommer inn før på 8.trinn. Dans ligger under hovedområdet idrettsaktivitet, og er omtalt på følgende måte: ”Hovedområdet idrettsaktivitet omfatter et bredt utvalg av idretter, danser og alternative bevegelsesaktiviteter.” Og “Deltakelse i og framføring av danser, både egenproduserte danser og danser fra ulike kulturer, blant annet fra ungdomskulturene, er en del av det.” (Læreplan i kroppsøving, utdatert)

Når jeg referer til læreplanen i denne avhandlingen er det den nasjonale læreplanen LK06 jeg refererer til. LK06 er betegnelsen for Kunnskapsløftet som startet i 2006, og var innføringen av en ny reform for hele grunnsopplæringen på en gang. Dette var etter evalueringen av Reform-97, hvor skolen ikke har nådd idealene de satte seg, og hvor det viste seg at norsk



skole hadde svakheter i sentrale fag. (Kunnskapsløftet, udatert) I Kunnskapsløftet ble idrett og dans slått sammen til et hovedområde i faget kroppsøving, og hovedområdene i kroppsøvingsfaget ble som beskrevet over forandret. Dette er et tydelig tilbakesteg for dansens posisjon i faget, og i artikkelen *Kunnskapsløftet i Kroppsøving* argumenterer Jenssen (2005) for at innholdet er for omfattende, og ulikhetene kommer bort i felles formuleringer.

KRO1-04 har under sine formål nevnt dans med setningene: ”Rørslekultur i form av lek, idrett, dans, svømming og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet.” Og “Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, fair play, dans, svømmedyktigheit og friluftsliv.” Dans er ikke nevnt under avsnittet om grunnleggende ferdigheter i kroppsøving.

Læreplanen sier at de grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene, der de medvirker til å utvikle fagkompetansen og er en del av den. Dette antyder at de grunnleggende ferdighetene skal bidra til at kompetansemålene oppnås. En spesifisering av hva en mener med grunnleggende ferdigheter innen dans kunne vært på sin plass. Mangelen på dette kan tolkes som et signal på at dansen ikke har en så sterk posisjon i kroppsøvingsfaget og at det er opp til hver enkelt lærer hvordan en vil legge til rette for kompetansemåloppnåelse. Det kan synes som at en felles grunnleggende danseundervisning for alle elever i kroppsøvingsfaget ikke er prioritert, og dette åpner opp for at lokale tolkninger av læreplanen på institusjonsnivå og lærernes tolkninger på undervisningsnivå vil ha mer å si for danseundervisningen i skolen enn det samfunnsmessige og politiske nivået. I neste avsnitt kommer jeg nærmere inn på de ulike nivåene av tolkning av læreplanen, og forskjellen mellom læreplan i teori og praksis.

### **Definisjonen av dans i og utenfor læreplanen**

Det kan synes som om dansens egenart ikke er godt nok definert i læreplanens formål, grunnleggende ferdigheter og hovedområder i forhold til å nå kompetansemålene. Ved å forsøke å beskrive dansens egenart tydeligere vil det kunne bidra til å styrke dansens rolle i grunnskolen.

En kan anta at grunnen til at dans ligger under kroppsøving er fordi en kan argumentere for at dans er fysisk aktivitet. Bakgrunnen for å legge dans under musikkfaget kan være dansens kunstneriske karakter, og at musikalsk tolkning er en betydelig del av mye dans.

Dans er et omfattende begrep, og det kan i mange tilfeller virke som at dette ikke gagnar dansens rolle i grunnskolen. Forskjellige personers oppfatning av hva dans er kan variere så mye at det kan være vanskelig å forstå hva dans egentlig er. På den andre siden så setter dette fingeren på nettopp *hva* dans er, nemlig at det rommer mange ulike aspekter, som for eksempel det kunstneriske og det fysiske aspektet, og derfor er det mange ulike definisjoner av begrepet. I utdanningsøyemed er det behov for en definisjon som er sterk nok til å veilede lærer i deres undervisning. Definisjonen av hva slags kompetanse eleven skal oppnå er beskrevet som en del av kompetansemålene i læreplanen, men hva som ligger i denne typen kompetanse og hvordan eleven skal oppnå dette kommer ikke klart nok fram. En tydeligere definisjon av hva læreplanen mener når de bruker begrepet dans vil kunne være med å klargjøre dette. Siden dans er et så vidt begrep behøver lærere som skal tolke læreplanen at det er snevret inn og at det er tydelig definert for å ha muligheten til å kunne undervise dette. Individuelle definisjoner av dans vil kunne variere så mye at en ikke kan forvente at grunnskoleelever får noe av den samme grunnleggende opplæringen, når det ikke er definert hva opplæringen skal inneholde.

Ved å lese læreplanen kan det være vanskelig å tyde hva motivasjonen for å innlemme dans er, eller hva intensjonen med å ha dans som en del av utdanningen er. Nordaker (2010) poengterer at den nasjonale læreplanen ikke beskriver noe om at eleven skal tilegne seg kunnskap om dansens fundamentale elementer. Her nevner han bevissthet rundt kropp og bevegelse, dynamikk, ulike bevegelseskvaliteter, bevissthet i forhold til rom og mellommenneskelige elementer. Nordaker (2010) poengterer at det gis lite grunnlag for lærere som skal undervise elevene når disse elementene ikke er beskrevet. For å kunne diskutere læreplanen presenterer jeg her de kompetansemålene fra læreplanen som omhandler dans:

I kompetansemålene etter eleven har gjennomført 4.klasse, står det om dans i musikkfaget:  
Musisere

- eleven skal kunne danse et utvalg norske og internasjonale folkedanser og framføre sang, spill og dans i samhandling med andre.

## Komponere

- eleven skal kunne improvisere dans og bevegelse og samtale om hvordan dans kan illustrere et musikalsk forløp.

I kroppsøvingsfaget:

## Idrettsaktivitet

- eleven skal kunne være med i sangleker og enkle danser fra ulike kulturer.

I kompetansemålene etter eleven har gjennomført 7.klasse, står det om dans i musikkfaget:

## Musisere

- eleven skal beherske noen norske danser og danser fra andre land, og delta i framføring med sang, spill og dans der egenkomponert musikk og dans inngår.

## Komponere

- eleven skal kunne uttrykke egen ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans.

I kroppsøvingsfaget står det:

## Idrettsaktivitet

- eleven skal kunne eksperimentere med kroppslige uttrykk og danse enkle danser fra ulike kulturer.

I kompetansemålene etter eleven har gjennomført 10.klasse, står det om dans i musikkfaget:

## Musisere

- eleven skal kunne øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk.

## Komponere

- eleven skal kunne skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter.

I kroppsøvingsfaget står det:

## Idrettsaktivitet

- eleven skal kunne trene på og utøve danser fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape enkle dansekomposisjoner. (Læreplan i kroppsøving og læreplan i musikk, udatert)

Det kan virke som at dansen i musikkfaget er der mest som et metodisk virkemiddel, og som at den er der for at musikkfaget skal nå sine mål. Noen kompetansemål er tydelige, slik som at norske og internasjonale folkedanser tilhører musikkfaget og kompetansemålet etter 4.

Klasse. Men i grove trekk kan det virke uklart hva grunnlaget for å dele dans mellom musikkfaget og kroppsøvningsfaget, og hvordan inndelingen skal være. I flere tilfeller vil samme type danseaktivitet oppfylle kompetansemålet i begge fagene. Det skapende og eksperimenterende er nevnt under begge fags kompetansemål. Her bruker jeg Bjørnsrud (1995) sin modell for å forklare hvor denne utydeligheten rammer mest. En bedre definert inndeling av hva som tilhører hvilket fag vil ikke bare gjøre det tydeligere for hver enkelt lærer på nivå 3 – undervisningsnivå, men vil også kunne veilede undervisningsplanleggingen på nivå 2 – institusjonsnivå.

Det interessante ved dagens situasjon er at dansen er fordelt på to veldig ulike fag. Det kan synes som at dans er definert både som fysisk aktivitet plassert under kroppsøving, og som kunst, sterkt knyttet til musikk. Det kunstneriske perspektivet er tydelig til stede i musikkfaget hvor elevene blant annet skal lære å uttrykke ideer, tanker og følelser gjennom dans og skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter. Dette skapende, kunstneriske perspektivet er også tilstede i kroppsøvningsfaget, hvor eleven skal kunne eksperimentere med kroppslig uttrykk og skape dansekomposisjoner sammen med medelever. Siden det skapende er en betydelig del av kompetansemålene for dans i begge fag kan det synes som om det kunstneriske elementet er et viktig element ved dansen, både i musikkfaget og i kroppsøvningsfaget og at dans ikke i hovedsak sees på som fysisk aktivitet.

Til tross for at læreplanen indirekte definerer dans som fysisk aktivitet ved å plassere aktiviteten som en del av kroppsøvningsfaget, så spiller det kunstneriske perspektivet en rolle i kompetansemålet også der. Det kan være nærliggende å tro at det kunstneriske aspektet ved dansen ikke har et naturlig fokus i kroppsøvningsfaget, men at dette har mulighet for å bli bedre ivaretatt i musikkfaget, siden musikk også er et kunstnerisk uttrykk. Det å verken definere dansen som det ene eller det andre, eller begge deler, er muligens ikke så fordelaktig for å styrke dansens posisjon i skolen. I denne oppgaven vil jeg derfor forsøke å se en vei framover for dansen i skolen ved å foreslå en tydeligere definisjon av dansen, hvor dansekunsten blir satt i fokus.

Det å betrakte dans som kunst involverer et bredere perspektiv enn kun det som omfatter å skape bevegelser. Det må også omfatte et perspektiv som tar inn over seg hensikten med å skape bevegelsene. Ved å definere dans som kunst på denne måten i utdanningsøyemed,

åpner det opp for flere måter å tenke på hva dans i utdanning kan være, og hvordan man videre kan benytte seg av dans som kunstform.

Best (1994) forklarer eksempelvis at hvis en får forståelse for en teknikk, kan en forstå kunstverk som benytter seg av den teknikken. Teknikk for en elev som lærer dans kan være et system for læringen hvor det i tillegg til kroppslig form og fasiliteter, også kreves at danseren lærer tradisjoner, konvensjoner som understryker konseptet av dansen som blir undervist. En kan også argumentere for at dette kan læres uavhengig om de kroppslige fasilitetene når et høyt nivå, da dette krever forskjellige ferdigheter. Som Best (1992) foreslår, er den kunstneriske kroppen rik på ferdigheter, intelligent og muligheter for å uttrykke seg innen den formen eller teknikken den har lært. En kan også foreslå at en kan oppnå noen av disse ferdighetene ved å studere teknikker og former fra et sted som ikke innebærer fysisk trening.

I grunnskolen vil ikke nødvendigvis målet ved danseundervisningen være å utdanne teknisk trente dansere i forskjellige dansestiler, selv om Bests (1992) argumenter tydeliggjør at å lære om forskjellige teknikker vil være hensiktsmessig fra et utdanningsperspektiv. Hvis en får forståelse for en teknikk, vil en kunne forstå kunstverk som benytter seg av den teknikken eller sette pris på å oppleve å danse eller å se andre danse denne teknikken på en annen måte enn hvis en ikke kjente til den. Hvis dans defineres i et kunstperspektiv i utdanning kan det innebære at kunstverk kan forstås av større deler av befolkningen fra en felles plattform. Her vil jeg også nevne viktigheten av å være bevisst i et utdanningsperspektiv i forhold til det å se dansekunst, og ikke bare skape og utføre dans. Ved å se på det å oppleve danseforestillinger som en del av den helhetlige danseopplæringen i skolen, vil en kunne benytte de for å oppnå kompetansemål. Opplevelsen av kunst kan være en viktig del av det å utdanne barn og unge.

Ved å jobbe med dans som en kunstform i grunnskolen vil det i tillegg til å kunne utnytte læringspotensial som ligger i dansen, også gagne dansekunstens posisjon i samfunnet.

### **Samtale med lærere fra lærerutdanninga i Tromsø**

Fra tidligere feltarbeid, hvor jeg møtte tre lærer ved lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø, forsto jeg at det å definere dans som en kunstform ikke var lagt til grunn for undervisningen der. To av lærerne jeg snakket med underviste musikk og en lærer underviste kroppøvningsfaget. Danseundervisningen i musikkfagene var bortimot ikke-eksisterende.

Bevegelse og dans var ofte brukt som verktøy for å lære rytmer og andre musikalske ferdigheter. Dans var en del av undervisningen, men med den hensikten å lære musikkfaget.

Innen kroppsøvningsfaget for lærerstudentene ved Universitetet i Tromsø var dansen sterkere tilstede i undervisningen. Det kunne synes som at det hang sammen med lærerens engasjement og glede ved selv å danse. Fokuset for undervisningen var å gi en kort introduksjon til noen få forskjellige dansestiler. En undervisningsøkt var også dedikert til å skape bevegelser til musikk, og å lære å telle musikken. Hvis en leser læreplanen kunne denne typen undervisning for lærerstudenter være veldig aktuelt for de lærerne som skal undervise i musikkfaget, og ikke bare til lærerstudenter som har valgt kroppsøvningsfaget.

Det en kan tolke fra læreplanen og det som undervises i praksis til elevene ved lærerutdanningen i Tromsø i forhold til hva av dansen som hører inn under hvilke fagområder, henholdsvis musikk og kroppsøving, overensstemmer ikke helt. I tillegg til at danseundervisningen, spesielt for musikk lærerstudenter var svært svak.

## **SPØRREUNDERSØKELSEN**

Jeg har gjort en spørreundersøkelse hvor jeg både har fått talldata, og noe tekstdata. I tillegg har jeg brukt tekstdata fra et tidligere intervju, som jeg presenterte under avsnittet ”Samtale med lærere fra lærerhøyskolen i Tromsø”.

### **Casestudie og komparativt design**

I den delen av min metode hvor jeg har brukt en kvantitativ forskningsstrategi har jeg gjort en casestudie hvor jeg har fått svar på en spørreundersøkelse, fra 23 lærere som underviser i kroppsøvningsfaget og i musikkfaget på barne- og ungdomsskoler i Tromsø Kommune. Videre benytter jeg meg av et komparativt forskningsdesign i forhold til at jeg sammenligner min case med en tidligere gjennomført undersøkelse av Einar Berggraf Jacobsen.

Sammenligningsgrunnlaget har noen forskjeller som jeg også tar i betraktning, og disse går ut på at Jacobsen i sin spørreundersøkelse kun har fått svar fra lærere som underviser i kroppsøvningsfaget, mens jeg har i tillegg fått svar fra lærere som underviser i musikk.

Jacobsens undersøkelse var landsomfattende og kan karakteriseres som et tverrsnittdesign hvor han har fått svar fra et representativt utvalg av landets kroppsøvningslærere. Jeg har spurt noen av de samme spørsmålene til både kroppsøvningslærere og musikkklærere, som han spurte til kroppsøvningslærere i 2001. Dette for å vise hvordan min gruppe svarer i forhold til det som var tilfellet på landsbasis i 2001.

De praktiske rammene i forhold til arbeidsmengde og tidsbruk har gjort at jeg ikke har brukt noen form for sannsynlighetsutvelging i forhold til å få respondenter på undersøkelsen min. Det vil si at svarene på undersøkelsen min ikke gir noen mulighet for statistisk generalisering av populasjonen, som i dette tilfellet er lærere som underviser i musikk og kroppsøving i Tromsø Kommune.

Tverrsnittdesign kan også benyttes for å beskrive samtaleintervjuet jeg gjorde med de tre lærerne på Lærerhøyskolen i Tromsø.

## **Bakgrunn for undersøkelse, innsamling av materiale og metode**

Gjennom en spørreundersøkelse utført på barne- og ungdomsskoler i Tromsø, besvart av lærere innen fagene musikk og kroppsøving har jeg søkt å finne svar på motivasjonen for dans i skolen lokalt, sett i lys av den nasjonale læreplanen. Jeg har også sett på faktorer som henger sammen med lite eller mye motivasjon for undervisning av dans fra lærernes side. En link til spørreundersøkelsen, designet som et selvutfyllingskjema gjennom programmet SurveyMonkey, ble sendt ut på e-post til alle rektorene i Tromsø kommune. Da jeg etter noen dager ikke hadde fått så mange svar sendte jeg en påminnelse til rektorene på e-post, og kontaktet noen av rektorene og lærere på skoler som jeg kjente personlig enten gjennom at jeg har besøkt skolen i regi av Den Kulturelle Skolesekken eller på andre måter.

Jeg ønsket å gjennomføre en spørreundersøkelse som kunne si noe om motivasjon for dans i grunnskolen og om danseundervisningen blir ivaretatt i forhold til læreplanen, og sammenligne dette med resultater fra Jacobsens undersøkelse fra 2001 for å se om danseundervisningen hos de som har svart på undersøkelsen jeg har gjort har endret seg noe siden Jacobsens undersøkelse ble gjennomført.

Gjennom mitt arbeid på skolene har jeg fått interesse for hvordan danseundervisningen gjennomføres på ulike skoler. Jeg har gjort meg noen inntrykk og fått en pekepinn på hvordan det står til med danseundervisningen på ulike skoler gjennom uformelle samtaler med elever og lærere på skoler som jeg har besøkt. Ut ifra dette oppsto interessen om å gjøre en spørreundersøkelse hvor jeg kunne få enda mer informasjon om danseundervisningen på skolene i Tromsø. Jeg valgte å begrense meg til skolene i Tromsø av praktiske årsaker, for at ikke arbeidet med innsamlingen av materiale skulle være alt for omfattende. Jeg bor og driver mitt dansekunstneriske virke i kommunen, og er interessert i og opptatt av danseundervisningen og dansemiljøet i byen. Derfor var det naturlig for meg å velge Tromsø Kommune for å gjennomføre spørreundersøkelsen. Jeg har også kjennskap til noen av de som jobber på ulike skoler, slik at det er grunn til å tro at det å få lærerne til å svare på undersøkelsen gjennom å spørre og påminne rektorer og lærere direkte var lettere for meg i Tromsø. Spørreundersøkelsen er anonym, og jeg har ikke mulighet til å spore opp noen av respondentene. Det har forhåpentligvis gjort at respondenten har kunnet føle seg friere når han eller hun har svart på spørsmålene, og det gjør det enklere å kunne publisere resultatene i



oppgaven. Siden jeg ikke har mulighet til å spore opp noen av respondentene har jeg heller ikke hatt muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål eller gjøre dybdeintervju på bakgrunn av enkelte svar. Jeg har utformet spørsmålene mine slik at jeg kunne få testet hypotesen min, sammenlignet med Jacobsens resultater i forhold til dans i kroppsøvningsfaget, og sett på dansens posisjon i skolen også i musikkfaget. Metoden jeg har brukt kan karakteriseres som hypotetisk deduktiv metode. Metoden omfatter både induksjon og deduksjon. Framgangsmåten min kan beskrives slik som Popper<sup>5</sup> beskriver prosjekter. Nemlig at de starter med gjetninger som formes til hypoteser som kan testes ved hjelp av observasjoner av virkeligheten. (s.41. Ringdal, Kristen 2007) På bakgrunn av inntrykk jeg har fått av danseundervisningen i skolen når jeg har jobbet på ulike skoler har jeg utformet en hypotese, og testet den gjennom spørreundersøkelsen.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til alle barneskolene, kombinertskolene (både barne-og ungdomsskole), ungdomsskolene og friskolene i Tromsø. Det er 23 barneskoler, 9 kombinerte skoler, 7 ungdomsskoler og 3 friskoler. Altså til sammen 42 skoler. Skolene er av veldig ulik størrelse. Til sammen er det ca 870 ansatte lærere på disse skolene i Tromsø Kommune. Kriteriet for å kunne svare på undersøkelsen var at du måtte undervise i musikkfaget eller kroppsøvningsfaget, eller begge deler. Undersøkelsen var anonym, så jeg vet ikke hvilke skoler som er representert i undersøkelsen. Til sammen har jeg fått 24 svar. Svarene representerer lærere fra de ulike alderstrinnene på denne måten: 9 stykker underviser mest på småskoletrinnet, 5 underviser mest på mellomtrinnet og 12 underviser mest på ungdomsskoletrinnet. 16 kvinner og 8 menn har besvart undersøkelsen, og alder er representert på denne måten: 2 under 30 år, 12 i alderen 30-39 år, 5 i alderen 40-49 år og 5 over 50 år.

En gruppe på 24 stykker kan ikke sies å være representativ for alle som underviser i fagene kroppsøving og musikk på skoler i Tromsø. Det kan gi en viss pekepinn på hvordan forholdene er for danseundervisningen i grunnskolen i Tromsø. En gruppe på 24 lærere berører et betydelig antall med elever, så den undervisningen de leverer har stor betydning for danseundervisningens posisjon i Tromsøs grunnskoler. For eksempel organiserer noen av skolene i Tromsø musikkundervisningen sin slik at en lærer underviser alle klassene fra 1.-7. i musikk. Dette er skoler med opp til tre parallellklasser. Funnene jeg har gjort i denne gruppen

---

<sup>5</sup> Karl R. Popper f. i Wien i 1902. Innflytelsesrik vitenskapsfilosof. Hans oppskrift på vitenskapen er prøve- og feilemetoden, og har store likhetstrekk med den hypotetisk-deduktive metoden.

med lærere kan gi noen signaler om hvilke hypoteser som kan være nyttige å teste nærmere når det kommer til å forske på dansens posisjon i grunnskolen i både Tromsø og resten av landet. Det blir fort mangelfullt å presentere resultatene med tall og prosentvis, da en respondents svar vil kunne utgjøre en så stor forskjell i prosenter og spesielt når jeg deler opp i undergrupper, for eksempel fordeler de på klassetrinn eller etter hvilket fag de underviser. Jeg kan ikke bruke resultatene mine til å generalisere, men de sier noe om den gruppen som har svart, og jeg kan sammenligne denne gruppens resultater med Jacobsens undersøkelse. Min tilfeldige gruppe med respondenter sammenligner jeg med Jacobsens gruppe med respondenter som er et representativt utvalg plukket ut med fokus på skoletrinn, størrelse på skolen og geografiske forhold.

En annen svakhet ved undersøkelsen er spørsmålet om hvem det var som valgte å bruke tiden sin på å besvare undersøkelsen. Kanskje appellerte det å svare på undersøkelsen til en gruppe personer med likhetstrekk som har sammenheng med hva de svarte. Det får vi ikke vite.

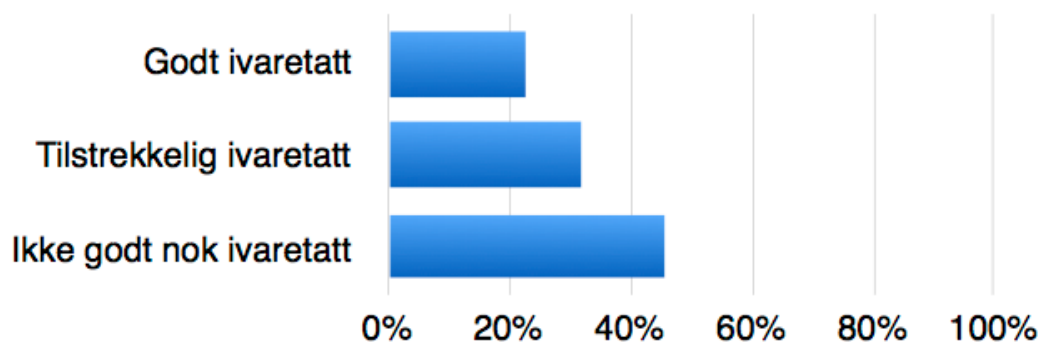
I etterkant av både Jacobsens og min undersøkelse har det skjedd forandringer i læreplanen for kroppsøvningsfaget. De fire aktivitetsområdene i kroppsøvningsfaget som i undersøkelsen omtales som likeverdige er det ikke lengre i dagens læreplan, og hovedområdene er inndelt på en annen måte nå, som beskrevet tidligere.

## ANALYSE AV SPØRREUNDERSØKELSEN

Jeg forholder meg til de to grunnleggende analyseperspektivene holisme og individualisme for å forklare min framgangsmåte. I det holistiske perspektivet finner en forklaringsvariablene på makro- eller samfunnsnivå, mens i det individualistiske perspektivet befinner de seg på mikro- eller individnivået. Ringdal (s. 44, 2001) forklarer at motsetningene mellom de to perspektivene blant annet har utkrystallisert seg i aktør-struktur-problemet som stiller spørsmålet: Bestemmer sosiale strukturer individenes handlinger eller skaper individenes handlinger sosiale strukturer?

Jeg forholder meg til dette på den måten at jeg verken i min problemformulering eller hypotese forsøker å se på hvordan en kan forandre rammene for danseundervisning i skolen for eksempel med tanke på hvor stor plass danseundervisningen skal ta. Isteden velger jeg å se på de strukturene som eksisterer og foreslår hvordan den individuelle læreren best kan gjennomføre danseundervisning av kvalitet innenfor disse rammene. Jeg er mer opptatt av hvordan individene, som i dette tilfellet er musikk lærere og kroppsøvingslærere, og også en lærer på lærerhøyskolen i Tromsø, forholder seg til strukturene for danseundervisning i grunnskolen. Samtidig som jeg peker på at den enkelte lærer har veldig mye å si for hvordan danseundervisningen utarter seg, så trekker jeg inn noen forklaringsvariabler på makronivå.

### Lærernes vurdering av egen undervisning



**Figur 2:** Lærernes vurdering av hvordan dans er ivaretatt i egen undervisning. Prosentvis fordeling. Besvart: 22.

Av de 22 som har besvart dette spørsmålet har 10 svart ikke godt nok ivaretatt, 7 har svart tilstrekkelig ivaretatt og 5 har svart godt nok ivaretatt.

Sammenlignet med Jacobsens undersøkelse er resultatene prosentmessig slik:

I Jacobsens undersøkelse:

Godt ivaretatt: 13,5 % Tilstrekkelig ivaretatt: 33,6 % Ikke godt nok ivaretatt: 52,9 %

I min undersøkelse:

Godt ivaretatt: 23 % Tilstrekkelig ivaretatt: 32 % Ikke godt nok ivaretatt: 45 %

Det er vanskelig å si noe nøyaktig om de prosentmessige sammenligningene, siden antallet som har svart på min undersøkelse er så mye lavere enn antallet som har svart på Jacobsens undersøkelse. Det en kan se av resultatet er at det har likheter i forhold til at den høyeste prosenten ligger på "ikke godt nok ivaretatt", den nest høyeste på "tilstrekkelig ivaretatt", og den laveste på "godt ivaretatt".

Jacobsens undersøkelse gjelder kun lærere som underviser i kroppsøvfingsfaget, mens undersøkelsen jeg har gjort omfatter lærere som underviser i begge fag. Hvis en kun ser på resultatet fra undersøkelsen jeg har gjort til de som underviser i kroppsøving, ser det slik ut:

Ikke godt nok ivaretatt: 8 (53,%)

Tilstrekkelig ivaretatt: 4 (27,%)

Godt ivaretatt: 3 (20%)

Siden antall respondenter er så lav er det lite nøyaktig å framstille resultatet prosentmessig, fordi da vil en respondents svar utgjøre en så stor prosentandel. For å sammenligne med Jacobsens undersøkelse har jeg likevel valgt å presentere mine resultater i prosenter. En kan tydelig se at trenden er den samme. Dansen er ikke godt nok ivaretatt blant de kroppsøvfingslærerne i Tromsø kommune som har svart på undersøkelsen min, i likhet med de nasjonale resultatene fra Jacobsens undersøkelse fra 2001.

Jacobsen så også på resultatet av lærernes vurdering av hvor godt dans ble ivaretatt i egen undervisning i forhold til skoletrinn, kjønn og de øvrige aktivitetsområdene i kroppsøvfingsfaget.

Jacobsen konkluderte i sin undersøkelse med at det var på de laveste klassetrinnene at ivaretagelsen av dans syntes å være mest mangelfull. Når jeg fordeler respondentene fra min undersøkelse på trinn blir det enda færre respondenter i hver kategori, og det er ikke grunnlag for å trekke noen konklusjon, men det kan være grunnlag for en hypotese, som en kan teste videre. I min undersøkelse er resultatene at av de 23 lærerne som har svart på dette er det 7 som jobber på småskoletrinnet. 5 av de 7 mener at dans ikke er godt nok ivaretatt i egen undervisning. Det kan være interessant å finne ut om de største utfordringene fortsatt synes å ligge på de laveste klassetrinnene.

Kjønn		
	Kvinner (N=14)	Menn (N=8)
Ikke godt nok ivaretatt	5	5
Tilstrekkelig ivaretatt	4	3
Godt ivaretatt	5	0

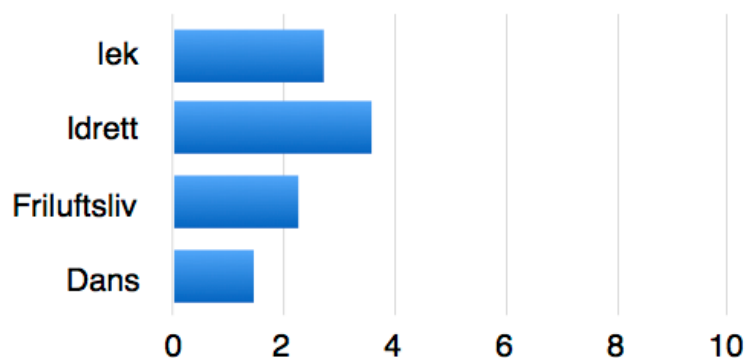
**Tabell 1:** Ivaretaging av dans i egen undervisning - fordelt på kjønn. Besvart: 22

I resultatene som presenteres i tabell 1 er også trendene ganske like som resultatene fra Jacobsens undersøkelse. Den største forskjellen mellom kvinner og menn ligger i at ingen av mennene som har svart på undersøkelsen min synes at dans er godt ivaretatt i egen undervisning. Av de 22 mennene og kvinnene som har svart på denne undersøkelsen er det kun kvinner, 5 stykker, som synes at dans er godt ivaretatt i egen undervisning.

Konklusjonen er at uavhengig av kjønn- og trinnfordeling er ikke dansen godt nok ivaretatt blant de kroppsøvingslærerne og musikk lærerne i Tromsø kommune som har svart på undersøkelsen min, i likhet med de nasjonale resultatene fra Jacobsens undersøkelse blant kroppsøvingslærere. Danseundervisningen kan synes å bli ivaretatt dårligere hos menn enn kvinner.

### Prioritering av dans i egen undervisning

De fire aktivitetsområdene ”dans”, ”friluftsliv”, ”idrett” og ”lek” skulle ha en tilnærmet likeverdig posisjon i kroppsøvfaget i følge læreplanen som var gjeldende da spørreundersøkelsene ble gjennomført. Om dette ble praktisert blant de 24 lærerne som har svart på undersøkelsen min, kan vi se av figur 3 som viser lærerens rangering av de ulike aktivitetene i egen undervisning.



**Figur 3:** Kroppsøvlærernes rangering av de ulike aktivitetsområdene i egen undervisning. Besvart: 16

Det er kun 1 av de som har svart som rangerer dans først i egen undervisning. Det er 11 som har dette aktivitetsområdet på fjerde plass. Resultatet fra Jacobsens undersøkelse var lignende, hvor meget få hadde rangert dans på første plass, mens over halvparten hadde dans som aktivitetsområde på fjerde og siste plass. Jacobsen så også på dette resultatet i forhold til skoletrinn, kjønn og de øvrige aktivitetsområdene. Fra min undersøkelse viser ikke fordelingen på trinn noe som er hensiktsmessig å presentere, på grunn av at det er så få respondenter. Tabell 2 viser kjønnsfordeling og tabell 3 viser resultatene i forhold til de øvrige aktivitetsområdene fra min undersøkelse.

Kjønn		
	Kvinner (N=9)	Menn (N=7)
Plass 1		1
Plass 2		
Plass 3	3	1
Plass 4	6	5

**Tabell 2:** Prioritering av dans i egen undervisning – fordelt på kjønn. Besvart: 16

Jacobsen fant at prioriteringen av dans er svak, uavhengig av kjønn i analysen av sin undersøkelse. Ut ifra svarene jeg fikk inn på min undersøkelse kan en også konkludere med at dans har svak prioritet uavhengig av kjønn.

	Plass 1	Plass 2	Plass 3	Plass 4	Poengsum
lek	4	6	4	2	2, 75
idrett	11	4	0	1	3, 56
friluftsliv	0	6	8	2	2, 25
dans	1	0	4	11	1, 44

**Tabell 3:** Prioritering av dans, friluftsliv, idrett og lek i egen undervisning. Besvart: 16

Poengsummen er framkommet ved at antallet respondenter på plass 1 er ganget med 4, antallet respondenter på plass 2 er ganget med 3, antallet respondenter på plass 3 er ganget med 2 og antallet respondenter på plass 4 er ganget med 1. Så er den summen delt på antall totale respondenter på dette spørsmålet som er 16. Eksempelvis ser regnestykket slik ut for dans:

$$(1 \times 4 + 0 \times 3 + 4 \times 2 + 11 \times 1) / 16 = 1,44$$

Når en sammenligner rangeringen av dans med rangeringen av de andre hovedaktivitetsområdene innen kroppsøvningsfaget ser en tydelig at dans kommer dårligst ut, og kanskje ikke så overraskende rangeres idrett høyt over de andre aktivitetene. Disse funnene er også ganske like funnene fra Jacobsens undersøkelse. Opposisjonen mellom idrett og dans er veldig tydelig her siden det er samme antall som prioriterer idrett høyest, og dans lavest.

Dette henger også sammen med funnene som vises i tabell 13 hvor spørsmålet er om lærerne er motivert til å undervise dans, og hvor tabellen viser svarene fordelt på fag. Her finner en at de som underviser i kroppsøving er mindre motivert enn de som underviser i musikk.

Jakobsen (2003) foreslår en forklaring som går på at idretten har sterk tradisjon i faget. I læreplanen kan en lese at lek står sterkt, spesielt i de lavere trinnene, noe som kan være årsaken til den høye poengsummen.

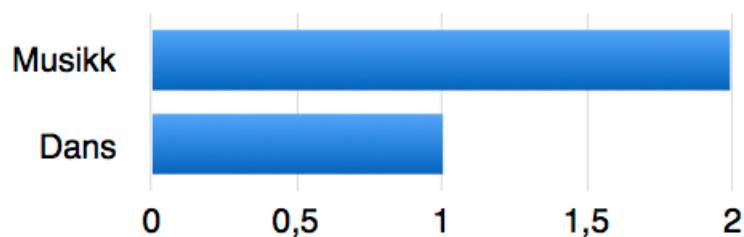
Emner som bør vektlegges mer		Emner som bør vektlegges mindre	
Friluftsliv	9	Idrett	5
Dans	4	Dans	2
Lek	3	Friluftsliv	1
Idrett	1	Lek	1

**Tabell 4:** Emner som lærerne mener bør vektlegges annerledes i kroppsøvingsplanen.  
Besvart: 14

Av de 14 kroppsøvlingslærerne som har svart så er det 4 som mener at dans bør vektlegges mer. Her skiller resultatet mitt seg forholdsvis noe fra Jacobsens undersøkelse, siden hans resultat viste at det var færrest som ønsket å vektlegge dans mer. I gruppen som har svart på undersøkelsen min kan kanskje dette tyde på at det er et ønske eller en vilje om at dansen skal få en sterkere posisjon, og at idretten ikke behøver å ta den store plassen som den synes å ha i kroppsøvlingsfaget. Det som likevel er tydeligst er at denne gruppen med respondenter ønsker at idrett skal vektlegges mindre i kroppsøvlingsplanen. Og de ønsker at de andre aktivitetene skal vektlegges mer, her er det friluftsliv som flest lærere svarer at burde vært vektlagt mer. Friluftsliv var også den aktiviteten som flest lærere mente burde vektlegges mer i Jacobsens undersøkelse.

Til tross for at læreplanen ikke har oppgitt noen prioritert rekkefølge av de fire aktivitetsområdene havner dans nederst, eller nest nederst på prioriteringslisten blant de fleste av kroppsøvlingslærerne både blant respondentene på min undersøkelse og i Jacobsens undersøkelse.





**Figur 4:** Musikk lærernes rangering av de to aktivitetsområdene i egen undervisning.

Her har alle lærerne svart at musikk er prioritert som nummer 1 og dans er prioritert som nummer 2.

Bør vektlegges mer	3
Passelig	7
Bør vektlegges mindre	1

**Tabell 5:** Musikk lærernes mening om vektlegging av dans i musikkfaget. Besvart: 11

Tabell 5 viser at de fleste musikk lærerne som svarte på spørsmålet synes at vektleggingen av dans i musikkfaget er passelig. Tre av de 11 som svarte mener at dans bør vektlegges mer i musikkfaget. Som gruppe så mener disse at dans burde vektlegges mer i musikkfaget, men det har ikke gjort utslag på spørsmålet om prioritering som framstilles i figur 3, og det kan være fordi de har forholdt seg til læreplanen som tydelig peker på musikken som det viktigste elementet i faget, noe som er ganske åpenlyst for eksempel ved at faget heter musikk.

En kan derfor si at resultatene presentert i figur 3 gjenspeiler læreplanen som vektlegger musikken, hvor dansen skal inngå som en naturlig del av musikkfaget, men hvor det kan synes som om dansens funksjon er å være mer som et støttende element til musikken.

## Lærernes ivaretagelse og prioritering av dans i sammenheng med deres kompetanse

I likhet med Jacobsen vil jeg se på lærernes ivaretagelse og prioritering av dans i sammenheng med deres kompetanse på å undervise på det området. Her har jeg tatt med både musikk lærernes og kroppsøvingslærernes svar.

Meget tilfredsstillende	0
Tilfredsstillende	6
Ikke helt tilfredsstillende	12
Ikke tilfredsstillende	4

**Tabell 6:** Lærernes vurdering av egen undervisningskompetanse i dans. Besvart: 22

Tabell 6 viser at ingen av lærerne, uavhengig av fag, vurderer egen undervisning til meget tilfredsstillende. Litt over halvparten mener at deres egen undervisningskompetanse ikke er helt tilfredsstillende.

	Godt ivaretatt	Tilstrekkelig ivaretatt	Ikke godt nok ivaretatt
Ikke helt tilfredsstillende/ikke tilfredsstillende (N=16)	1	6	9
Tilfredsstillende	4	1	1

**Tabell 7:** Krysstabulering mellom lærernes vurdering av undervisningskompetanse og grad av ivaretagelse av dansen i egen undervisning. Besvart: 22

Det er ingen av de 22 lærere som har vurdert deres egen undervisningskompetanse i dans til Meget tilfredsstillende. Videre kan en se at av de som vurderer sin egen undervisningskompetanse til tilfredsstillende har de fleste svart at danseundervisningen også

er godt ivaretatt. Av de som vurderer egen undervisningskompetanse til Ikke helt tilfredsstillende eller Ikke tilfredsstillende svarer de fleste at dansen ikke er godt nok ivaretatt i undervisningen. Det er altså en tydelig sammenheng mellom undervisningskompetanse og ivaretagelsen av dansen i undervisningen i denne gruppen.

Kjønn		
	Kvinner (N=14)	Menn (N=8)
Ikke tilfredsstillende	2	2
Ikke helt tilfredsstillende	6	6
Tilfredsstillende	6	0
Meget tilfredsstillende	0	0

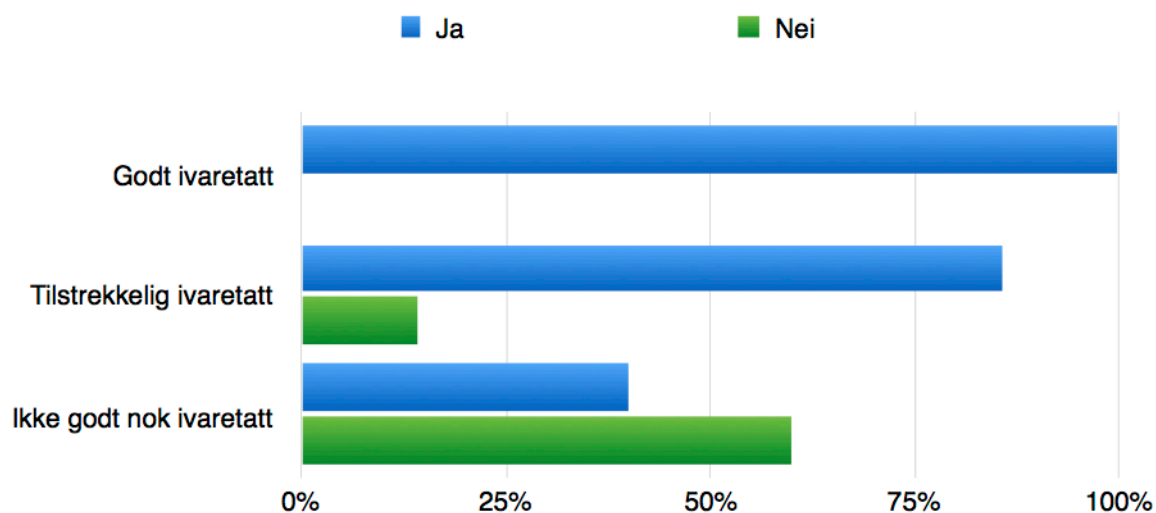
**Tabell 8:** Lærernes vurdering av egen undervisningskompetanse fordelt på kjønn.

Her kan det være verdt å merke seg at av de 8 mennene som har svart er det ingen av de som har vurdert sin egen undervisningskompetanse til tilfredsstillende eller meget tilfredsstillende. Av de 14 kvinnene som har svart, har også flesteparten vurdert sin undervisningskompetanse til ikke tilfredsstillende, eller ikke helt tilfredsstillende, men det er også 6 av de 14 kvinnene som vurderer kompetansen sin til tilfredsstillende.

I denne gruppen vurderer de selv at det er større undervisningskompetanse på dans blant kvinner enn det er blant menn. Det er også et ganske alarmerende funn at blant 22 lærere som underviser dans i skolen i Tromsø så er det ingen som mener de har kompetanse som kan vurderes til meget tilfredsstillende.

## Lærernes motivasjon for å undervise dans

Figur 5 viser lærernes svar på spørsmål om de er motivert til å undervise dans, kysstablert med deres egen vurdering av ivaretakelsen av dansen i egen undervisning.



**Figur 5:** Lærernes vurdering av ivarettakelse av dansen i egen undervisning i forhold til motivasjon. Besvart: 22

	Ja	Nei	Totalt
Godt ivaretatt	5	0	5
Tilstrekkelig ivaretatt	6	1	7
Ikke godt nok ivaretatt	4	6	10

**Tabell 9:** Lærernes vurdering av ivarettakelse av dansen i egen undervisning i forhold til motivasjon. Besvart: 22

Figur 5 viser at det er sammenheng mellom motivasjon og hvor godt dansen blir ivaretatt i egen undervisning. De fleste som svarer at de ikke er motivert til å undervise dans svarer også at den ikke er godt nok ivaretatt. Ingen av de som svarer at de ikke er motivert til å undervise dans svarer at dansen er godt ivaretatt i egen undervisning. De som svarer at de er motivert til

å undervise dans har mer sprikende svar, og ganske jevn fordeling i hvor godt dansen er ivaretatt i egen undervisning. 5 av 22 svarer at den er godt ivaretatt, 6 svarer at den er tilstrekkelig ivaretatt og 4 svarer at den er godt nok ivaretatt.

Siden det er en klar sammenheng mellom de som ikke er motivert til å undervise dans, og at dansen er dårlig ivaretatt i undervisningen, vil jeg finne noen svar på hva som henger sammen med motivasjonen for å undervise dans i skolen.

15 stykker svarte ja på spørsmålet om de er motiverte til å undervise dans, og 8 svarte nei. Fordelt på kjønn er fordelingen slik tabell 10 viser.

	<b>Mann</b>	<b>Kvinne</b>
<b>Ja</b>	<b>2</b>	<b>13</b>
<b>Nei</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

**Tabell 10:** Svar på spørsmålet: Er du motivert til å undervise dans? Fordelt på kjønn. Besvart: 23

I denne gruppen er det en tydelig sammenheng mellom det å være kvinne og ha motivasjon for å undervise dans.

Et av spørsmålene lærerne fikk var et åpent spørsmål om hvorfor eller hvorfor ikke de var motiverte til å undervise dans. Svarene til de lærerne som hadde krysset av på at de var motiverte kan kategoriseres på denne måten: 1) noe elevene og/eller læreren liker 2) læreplanmål 3) nevner mangel på kompetanse tross motivasjon 4) Et eksempel i kategori 1 er: ”Fordi jeg elsker det. Fordi elevene elsker det. Og fordi det får alle til å le.” I denne kategorien faller 8 av svarene. Et eksempel i kategori 2 er: ”Læreplanmål” I denne kategorien faller 3 av svarene. Et eksempel i kategori 3 er: ”Men trenger selv påfyll og opplæring”. I denne kategorien faller 2 av svarene. De to siste svarene faller ikke inn under noen av de overnevnte kategoriene, hvor den ene læreren beskriver hva dans er, og som antageligvis henger sammen med den lærerens motivasjon: ”Det er fysisk aktivitet, læring i samhandling og sansemotorisk opplevelse”

Og det siste svaret er lite utfyllende, men viser at læreren stiller seg veldig positiv til danseundervisning: ”Det er viktig arbeid”

Av de 8 som svarer at de ikke er motiverte til å undervise dans, begrunner 7 det med at de ikke har nok kunnskaper, ferdigheter eller kompetanse. En av disse skriver ”Kan ikke diverse danser”. Et av svarene er i tillegg ”Kunne kanskje vært lagt opp til musikken?”

Respondenten som ikke skriver noe om manglende kunnskap eller ferdigheter svarer: ”De færreste elevene liker det.”

Siden en så stor andel av de som ikke er motiverte til å undervise dans har svart at de ikke har nok kompetanse, ønsker jeg å se nærmere på den sammenhengen.

		Har kurs/utdanning	Har ikke kurs/utdanning
Er du motivert til å undervise dans?	Ja	10	5
	Nei	4	3

**Tabell 11:** Kurs/utdanning i å undervise dans sett i sammenheng med motivasjon for å undervise dans. Besvart: 22

På spørsmål om lærerne har kurs eller utdanning i å undervise dans har 10 av de 15 som har svart på dette spørsmålet at de er motiverte til å undervise dans kurs eller utdanning i å undervise dans. 5 av 22 er motiverte til å undervise dans uten at de har kurs eller utdanning for å undervise aktiviteten. Av de 7 som ikke er motivert til å undervise dans så er det 4 som har kurs eller utdanning og 3 som ikke har det. En kan se fra disse resultatene at det er litt variert om kurs eller utdanning har noe med motivasjonen å gjøre i denne gruppen.

Fagfordeling				
	Musikk	Kroppsøving	Begge deler	
Ja	7	4	4	15
Nei	1	7	0	8

**Tabell 12:** Sammenhengen mellom motivasjon for å undervise dans og hvilket eller hvilke fag lærerne underviser i. Besvart: 23

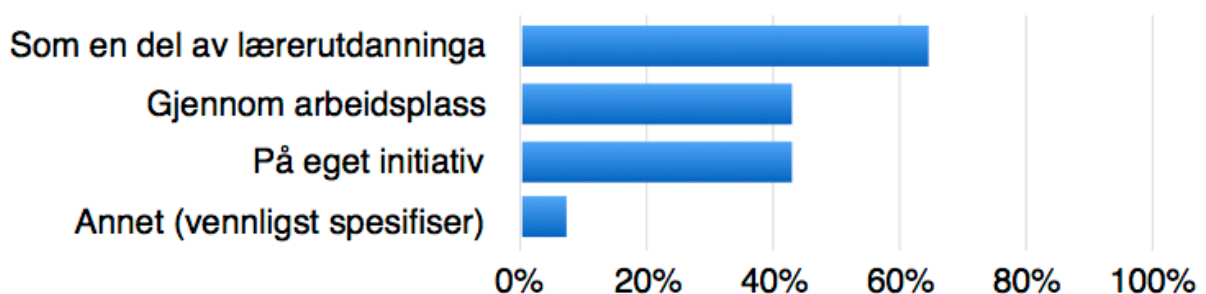
Av tabell 12 kan en se at det er sammenheng mellom hvilke fag lærerne underviser og om de er motiverte til å undervise i dans. I grove trekk kan en si at de som har musikkfaget er

motiverte, mens av de lærerne som ikke har musikk så er flesteparten umotiverte til å undervise dans.

På spørsmål om lærerne driver aktivt eller har drevet aktivt med idrett, friluftsliv, dans eller musikk ser en at blant de som svarer at de er motiverte til å undervise dans har drevet med alle de fire ulike aktivitetene. En ser også at høyest antall har drevet med idrett og musikk. Av de som ikke er motiverte til å undervise dans er det nesten ingen som har drevet med dans eller musikk. Det er derfor en sammenheng mellom hvilke aktiviteter lærerne selv har drevet med eller fortsatt driver med og om de er motiverte til å undervise dans. Et funn en kan merke seg er at blant de som er motiverte til å undervise dans er det interesse for alle de fire ulike aktivitetene, mens blant de som ikke er motiverte til å undervise dans er de mest opptatt av aktivitetene idrett og friluftsliv. Det er også verdt å merke seg at blant de som har drevet aktivt med eller fortsatt driver med musikk, og de som underviser i musikkfaget er motivasjonen for å undervise dans tilstede. Dette kunne vært interessant for videre forskning. En kan spørre seg om det har noe med likhetstrekkene ved fagene å gjøre, eller om det kanskje har noe med lærerutdanningen å gjøre.

## Kursing og utdanning

I gruppen av lærere som har svart på undersøkelsen er det kun 14 stykker som er kurset eller har utdanning i å undervise dans. De 8 andre underviser altså dans uten å ha lært hvordan de skal gjøre det. Figur 6 viser hvor de 14 som har kursing eller utdanning i å undervise dans har det fra.



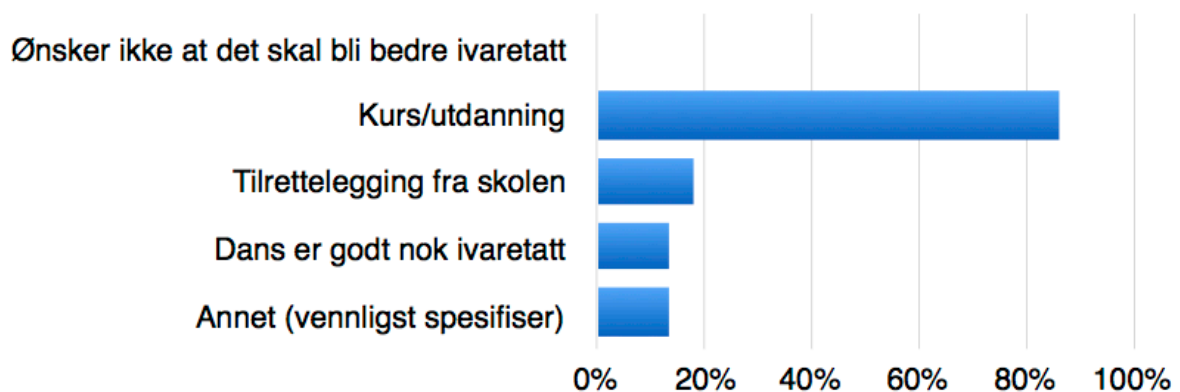
**Figur 6:** Hvor lærerne er kurset i å undervise dans. Besvart: 14

9 stykker har kurs i å undervise dans som en del av lærerutdanninga, 6 har det gjennom arbeidsplass og 6 har det på eget initiativ. Det er ganske alarmerende at kun 9 av de 22 som underviser dans til elevene sine har lært hvordan de skal gjøre det som en del av utdanninga.

Den ene respondenten som har krysset av for alternativet annet, har skrevet at den gikk på musikk, dans og drama på videregående skole.

Det kan tyde på at mange får noe slags kurs i utdanningen sin, eller gjennom arbeidsplass, men det kunne vært interessant å sett på hva disse kursene er, og hvordan det forventes at lærerne skal undervise i dans. Retningslinjene verken fra læreplanen eller kursing synes å være tydelige. Svarene som lærerne avga på spørsmålet om hvorfor de ikke var motiverte gikk i hovedsak ut på manglende kompetanse.

Jeg ser derfor videre på om lærerne selv mener at høyere kompetanse er en faktor for at dans skal bli bedre ivaretatt. Figur 7 viser lærernes svar på spørsmålet om hva som kan gjøres for at dans skal bli bedre ivaretatt.



**Figur 7:** Lærernes svar på hva som kan gjøres for at dans skal bli bedre ivaretatt. Besvart: 22

Det svaret som utmerker seg klart her er kurs/utdanning med 19 avkryssninger. Respondentene hadde mulighet til å krysse av på flere svar. 4 har krysset av for tilrettelegging fra skole, 3 har svart at dans er godt nok ivaretatt, og 3 har også krysset av for annet. Her fikk respondentene oppfordringen om å spesifisere. De tre svarene der var:

“bedre undervisning på universitetet for lærerutdanning. Mer fokus på praktisk estetisk faglærerutdanning. Universitetet avdeling lærerutdanning gir HELT feile signaler til studentene og gjør at vi kommer til å mangle gode praktisk estetiske faglærere. Det er helt forkastelig prioritering der borte!”

“At jeg som lærer vurderer det som viktig og prioriterer det.”

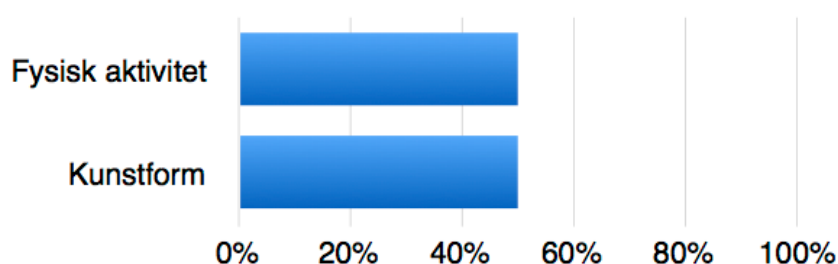


“Dans blir ivaretatt greit nok, av meg og andre lærere. Likevel burde vi kurse oss jevnlig, både for å ikke glemme, og for å få nye innspill.”

I svarene til de som har spesifisert nærmere viser også kurs og utdanning seg å være et gjeldende tema.

### Fysisk aktivitet eller kunstform

Det siste spørsmålet i undersøkelsen som lærerne svarte på var hva de synes beskriver dans best, fysisk aktivitet eller kunstform. Her måtte de velge en av de to. Figur 8 viser svarene.



**Figur 8:** Lærernes svar på hva som beskriver dans best. Besvart: 22

Her er gruppen helt jevnt fordelt mellom de to svarene. 11 stykker mener at fysisk aktivitet beskriver dans best, mens 11 stykker mener at det beskrives best som en kunstform. Dette kan sees på som et enkelt svar, en umiddelbar respons på et nyansert spørsmål, hvor respondentene ikke fikk mulighet til å redegjøre for hvorfor de svarte det ene eller det andre, og de hadde ikke mulighet til å krysse av for begge deler. Likevel er det interessant at det er helt jevnt fordelt, og jeg har sett på om det ligger noen framtrepende bakgrunnsforskjeller blant de andre svarene i undersøkelsen. Fordelingen blant menn og kvinner også helt jevn, hvor 4 menn har krysset av på fysisk aktivitet og 4 menn har krysset av på kunstform, og 7 kvinner har krysset av på fysisk aktivitet og 7 kvinner har krysset av på kunstform. Hvis en ser på hvilket fag lærerne underviser i ligger det litt forskjeller i hva de velger å definere dans som. Blant lærerne som kun underviser i kroppsøving definerer 7 av 11 dans som fysisk aktivitet. Blant lærerne som kun underviser i musikk definerer 5 av 7 dans som kunstform.

Hvis en tar utgangspunkt i min påstand om at det største læringsutbyttet for dansen ligger i å definere den som en kunstform, så kan dette resultatet sees i sammenheng med funnene som

tabell 12 viser, som sier at flere av lærerne som underviser musikkfaget er motiverte til å undervise dans, mens færre av lærerne som underviser kroppsøvingfaget er motiverte til å undervise dans. Når den største delen av kroppsøvingslærerne i respondentgruppen min definerer dans som fysisk aktivitet framfor kunstform, så vil de nok heller ikke kunne utnytte det fulle læringspotensial som ligger i dansen, og det kan antakelig forklare hvorfor motivasjonen for å undervise dette til elevene heller ikke er så høy. En annen bakgrunnsforskjell ligger blant svarene på hvilke aktiviteter lærerne driver eller har drevet aktivt med. Den største ujevnheten her er at 7 av 9 som har krysset av for aktiviteten musikk definerer dans som en kunstform. Det at de som har interesse for musikk og underviser i faget definerer dans som kunstform, kan være fordi de allerede har kunnskap om en kunstform, og ser dette også i dansen.

### **Om bruk av andre enn læreren selv til å undervise dans**

Et av spørsmålene i undersøkelsen var også: Har du hatt andre til å undervise dans i dine timer? På det spørsmålet har 17 av 23 svart ja. På spørsmål om hvorfor de har hatt andre til å undervise var det en del ulike svar. Halvparten av svarene kan likevel kategoriseres som at det dreide seg om manglende kompetanse hos en selv, eller bedre kompetanse hos den som hadde hatt undervisningen. Eksempel på et slikt svar: "Fint å få inn andre med større kompetanse. Jeg er stort sett selvlært gjennom kurs på fritiden og gjennom "musikk i skolen" og "Ut på golvet" i regi av norsk kulturskoleråd." Et annet eksempel på et svar i samme kategori: "Passet slik + bedre kunnskaper" Noen svarer også at det er fint å hente inn personer utenfra som har drevet med dans på høyt nivå, selv om de selv kan undervise i dans.

En annen kategori som flere av svarene havner inn under er elevstyrte timer. Eksempel på svar i denne kategorien er: "Utnytte kompetanse blant elevene"

Resten av svarene sier ikke så mye om hvorfor, men beskriver hvem som har undervist. Det var også et eget spørsmål i spørreundersøkelsen hvor svarene illustreres av tabell 13.

Det er selvsagt positivt å la personer med annerledes kompetanse slippe til å undervise egne elever. Det at elever får erfaring med å lære bort til hverandre er også en god grunn, men hvis årsaken til dette er at læreren selv ikke har den nødvendige kompetansen, så er det et problem.

Resultatene fra undersøkelsen kan bygge opp under at det er det som er tilfellet. Hvis en ser dette opp mot hvilke andre de har hatt til å undervise dans, kan det kanskje også si noe om hvilken kompetanse det er de synes at de mangler. Det kan selvsagt ha mye med hvilken kompetanse det var mulig for de å skaffe, men det er i mange tilfeller kompetanse de synes de selv mangler.

Noen av elevene	8
Vikarlærer	3
Lærerstudenter	6
Annen lærer på skolen med mer kompetanse innen dans	4
Profesjonell danser	3
Den Kulturelle Skolesekken	5
Andre	1

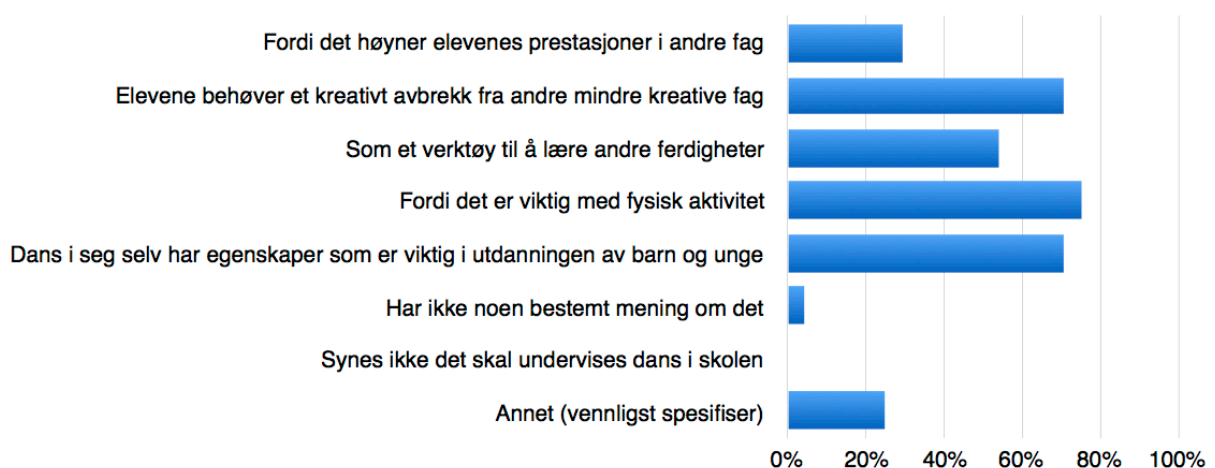
**Tabell 13:** Hvem lærerne har hatt til å undervise dans i sine timer. Besvart: 17

Den ene læreren som har krysset av for andre, har beskrevet at dette var “en mor som lærte oss salsa og latinske rytmer”. Her hadde respondentene muligheten til å krysse av på flere alternativer. Det at så mange som 8 av de 23 lærerne som har svart på spørreundersøkelsen oppgir at de har elever til å undervise dans i timene kan bety at kvaliteten på danseundervisningen ikke er like god som når en lærer underviser, da en elev ikke har hatt muligheten til å skaffe seg den erfaringen og kompetanse som kreves for å gjennomføre et veloverveid undervisningsopplegg. Det er også en ganske høy andel som har hatt lærerstudenter til å undervise dans i timene sine. Det kunne vært interessant å undersøke videre hvorfor lærerstudentene tar over danseundervisningen. Er det en tilfeldighet at en såpass stor andel bruker lærerstudenter, eller hadde lærerstudentene i den perioden hatt danseundervisning på studiet, eller har det noe med at det er en oppgave som er lett å sette bort til studentene.

De som jobber i Den Kulturelle Skolesekken skal være profesjonelle kunstnere. En kan derfor anta at 8 stykker har brukt noen med profesjonell kompetanse i dansefaget til å undervise sine elever. Det er ikke et krav at kunstnerne som jobber for Den Kulturelle Skolesekken har

pedagogisk kompetanse. Hvis undervisningen som er gjennomført av kunstnere gjennom Den Kulturelle Skolesekken kommer i stedet for, og ikke i tillegg til, den danseundervisningen som læreplanen beskriver, så kan det diskuteres om tilbudet fra Den Kulturelle Skolesekken anvendes på den måten som det var tiltenkt. Den Kulturelle Skolesekken har ikke samme målformulering som læreplanen har i forhold til at elever skal møte kunst i grunnutdanningen. Den Kulturelle Skolesekken har som mål å medvirke til at elever i skolen får et profesjonelt kunst- og kulturtilbud. (Den Kulturelle Skolesekken, 2015) Min erfaring viser også at elever som har hatt en del dans i undervisningen før jeg møter dem gjennom Den Kulturelle Skolesekken får mye mer utbytte av tilbudet som jeg er en del av. Fokuset for produksjonene eller prosjektene som gjennomføres gjennom Den Kulturelle Skolesekken er det veldig stor variasjon i, og det er ikke alltid, kanskje heller sjelden at det pedagogiske perspektivet er i fokus. De gangene elevene har fått best utbytte er hvis de på forhånd har hatt undervisning i forhold til dans, og har noen knagger å henge opplevelsene de får fra Den Kulturelle Skolesekken på. Dette gjelder uavhengig om opplegget gjennom Den Kulturelle Skolesekken er i verkstedform eller i forestillingsform. Min konklusjon er at det ikke er ideelt å bruke Den Kulturelle Skolesekken eller profesjonelle dansere i stedet for eget undervisningsopplegg, men at det kan fungere godt sammen, eller i tillegg.

### Hvorfor skal det undervises dans i skolen?



**Figur 9:** Lærernes svar på hvorfor det skal undervises dans i skolen. Besvart: 24

Her kunne lærerne krysse av på flere alternativer. Forklaringen som flest lærere har krysset av på er ”Fordi det er viktig med fysisk aktivitet”. De to alternativene som har fått nest flest avkryssninger er ”Elevene behøver et kreativt avbrekk fra andre, mindre kreative fag” og ”Dans i seg selv har egenskaper som er viktige i utdanningen av barn og unge”. Mange avkryssninger har også alternativet ”Som et verktøy til å lære andre ferdigheter” fått og alternativet ”fordi det høyner elevenes prestasjoner i andre fag” har også fått noen avkryssninger.

Ut i fra disse svarene er det ganske tydelig at det fysiske aspektet ved dansen har betydning for lærernes begrunnelse for dansens posisjon i skolen. Denne gruppen med lærere anerkjenner også at dans i seg selv har egenskaper som er viktige i utdanningen av barn og unge, uten at de har fått muligheten til å beskrive disse egenskapene. Det at dans er et kreativt avbrekk fra og kan brukes som et verktøy for andre fag er en viktig grunn til at lærerne synes dans skal undervises i skolen, og det at elevene får danseundervisning høyner prestasjonene deres i andre fag.

De som har krysset av for annet, har beskrevet hvorfor de synes dans skal undervises i skolen. Blant beskrivelsene kommer det fram verdien lærerne ser i dansen som en måte å bygge opp selvbilde og bli trygge på seg selv. 3 beskrivelser handlet om det. Det performative aspektet ved dansen, ble trukket fram i et av svarene, og dansen som tradisjonsbærer ble trukket fram i et av svarene. Et av svarene var ”Gøy”, og det siste svaret understreker at dans har egenverdi, og at det burde undervises også for sin egen del, ikke kun for å høyne prestasjon i andre fag.

Selv om det er utsagnet om at det er viktig med fysisk aktivitet som har fått flest avkryssninger, så viser også disse resultatene at lærerne ser flere andre egenskaper hos dansen, utover den fysiske aktiviteten, hvor det kreative står fram som en viktig faktor. Det at lærerne beskriver det kreative som en viktig faktor kan tyde på at det ikke nødvendigvis er motvilje hos lærerne i forhold til å jobbe med hvordan dans kan være en del av undervisningen. Det kan tyde på at det er grobunn for eksempel for tverrfaglig undervisning. Dette signalet fra lærerne gir ideer til videre forskning og til prosjekter som kan gjøres i skolen.

## Gjengangere og stor variasjon

Folkedans	17
Linedance	7
Discodans	3
Jazzdans	1
Kreativ/skapende dans	16
Hip hop	3
Break dance	1
Salsa	2
Swing	1

**Tabell 14:** Hvilke typer dans lærerne har undervist. Besvart: 23

Her kunne lærerne krysse av for flere svaralternativer. Jeg har bare tatt med svaralternativene som fikk avkryssninger. Ballett og moderne var det ingen som hadde undervist. En lærer beskrev også at ”Vi har hatt en del av fridans til musikk - som avbrekk, og deltatt på BlimE-dansen (som jo har krevd endel øving) og TL-danser. Elevene har fått lage dans selv ut fra å lytte til musikk-stykker.” Og en annen lærer skrev “sangleker og bevegelsesanger”. En tredje lærer skrev “salsa og zumba”

Disse resultatene viser at det som undervises mest er kreativ/skapende dans og folkedans som har blitt undervist på skolene i Tromsø blant lærerne i respondentgruppa. Linedance er det også en del som har krysset av for. Ellers er det stor variasjon og denne gruppen med lærere har vært innoen mange forskjellige dansetyper. Dette speiler dansens utydelige definisjon i læreplanen, men også det rommet læreplanen gir for å kunne tolke den individuelt fra lærerne sin side.

Det at elevene får prøve ulike dansestiler har nok flere positive effekter, for eksempel at det åpner øynene til elevene for ulike aktiviteter en kan drive med og som kan gi den enkelte mening. Likevel vil jeg foreslå at læringsutbyttet i dansen blir sterkere hvis en kan tenke på det som en grundigere innføring i dansens grunnleggende elementer, mer uavhengig av teknikk og type, og da vil det ikke være tilstrekkelig å prøve ut ulike dansetyper uten dette i tankene.

Dansen som et tradisjonsbærende element kommer fram i læreplanen, blant annet som en del av kompetansemålene, og disse resultatene viser at gjennom undervisningen som denne gruppen av lærere har hatt har dette blitt vektlagt. Siden jeg i denne oppgaven argumenterer for å fokusere på dansens egenart, dansekunsten og dens grunnleggende elementer som fokusområde er det ikke viet plass til det tradisjonsbærende elementet ved dansen, selv om det er framtredeende både i læreplanteorien og i praksis.

## AVSLUTNING

Ut fra resultatene kan det sies at dansen ikke blir godt nok ivaretatt i danseundervisningen i grunnskolen. Verken på landsbasis for 15 år siden, og heller ikke i gruppen med respondenter i Tromsø Kommune i 2014. Innledningsvis skrev jeg at jeg ville se på om den populariteten som dansen har generelt i Norge, reflekteres i danseundervisningen i grunnskolen. På bakgrunn av mine, og også Jacobsens funn, kan en konkludere med at det ikke er tilfelle. Generelt sett kan en si at resultatene fra Jacobsens nasjonale undersøkelse i 2001 også representerer gruppen som svarte på min undersøkelse i 2014. Noen spørsmål som reiser seg for meg, er om grunnen til dette er at det ikke er nok tillit til eller nok kunnskap om at dans som fag inneholder kvaliteter som er viktige i utdannelsen av barn og unge. Det kan synes som om de som ønsker å undervise dans, finner andre arenaer enn grunnskolen til å gjøre dette.

### **Kompetanse og motivasjon**

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at dans ikke blir godt nok ivaretatt blant de spurte lærerne, og at det henger sammen med motivasjon. I forhold til motivasjon, er manglende kompetanse den mest betydningsfulle variabelen i mine funn. Dette underbygges blant annet av at en stor andel av de spurte lærerne har andre til å undervise dans i timene sine, hvor flere av de oppgir at det er på grunn av at den som overtar undervisningen har bedre kompetanse. Dette samsvarer også med svaret på spørsmålet om hva som kan gjøres for at dans skal bli bedre ivaretatt, hvor kurs og utdanning kommer fram som en tydelig mangel og etterspørsel. Dette kan være en tydelig pekepinn på at utdanningen lærerne får er mangelfull på dette punktet.

17 av 23 lærere i respondentgruppen har hatt andre til å undervise dans i timene sine, og en betydelig del svarer at det er fordi den som har undervist har mer kompetanse. Andre svar, hvor læreren hadde brukt elever til å undervise, gikk på at det er god erfaring for elevene. I elevstyrt undervisning kan det tenkes at lærerens fokus på hva eleven lærer av det burde gå på andre ting enn de dansefaglige kompetansemålene som skal oppnås. Det er positivt med danseundervisning fra andre enn læreren selv, som kanskje har en spesiell kompetanse, men



hvis dansens posisjon i skolen skal tas på alvor må utgangspunktet være at læreren selv kan og har mulighet til å kunne levere danseundervisning av kvalitet til grunnskoleelever. I forhold til å bruke andre til å gjennomføre danseundervisningen, har en ikke like god kontroll på hvor godt det pedagogiske perspektivet blir ivaretatt. Basert på egen erfaring har jeg kommet fram til at hvis lærere som skal undervise dans har grunnleggende kursing, tanker om og oversikt over egne elevers danseundervisning, så vil utbytte ved å ta i bruk profesjonell kompetanse på dansefaget eller tilbudet gjennom Den Kulturelle Skolesekken bli mye større. I videre forskning kunne det vært interessant å sett på hvilke andre fag lærerne brukte elever til undervisning, og hvor vellykket den elevstyrte undervisningen er.

Siden danseundervisning ikke synes å være en obligatorisk del for de fleste gjennom lærerutdanningen så kan det tyde på at de som har kurs har valgt det selv, og derfor var motivert til å undervise dans, også før de tok kurset. Det er altså ikke sikkert at det er kurset i seg selv som har gitt lærerne motivasjon. I seg selv er funnet som viser at så få har som en del av utdanningen sin kurs i å undervise dans, når dans inngår i flere kompetansemål i læreplanen ganske alarmerende. Det er grunn til å tro at av de som ender opp med å skulle undervise dans i grunnskolen er det langt fra sikkert at de har hatt danseundervisning som en del av sin utdanning. For å styrke dansens posisjon i skolen, også innenfor de rammene som ligger der i læreplanen i dag, er det av stor betydning at lærerne har den nødvendige kompetanse som en del av sin utdanning. Dette konkluderte også Einar Berggraf Jacobsen med i 2003.

En annen variabel som jeg testet og som hadde sammenheng med motivasjonen er kjønn. Det er flere kvinnelige lærere som er motivert til å undervise dans, enn menn. Det kan også nevnes at dette speiler kjønnsbalansen både i danseundervisning for barn, unge og voksne, utenfor grunnskolen, og i det profesjonelle dansefeltet i Norge hvor det er flest jenter og kvinner. En kan ikke se bort i fra det og det kan være nyttig å spørre seg hvorfor det er sånn. I min videre argumentasjon for veien framover for dans i skolen legger jeg likevel ikke vekt på kjønn som en viktig faktor, men kanskje kunne dette vært en inngang for videre forskning.

## **Forhold ved læreplanen i teori og praksis**

Siden det viser seg så tydelig i respondentgruppen at dansen blir bedre ivaretatt blant de som er motivert til å undervise dans, enn blant de som ikke er det, tyder det på at hvordan danseundervisningen blir gjennomført i skolen har mye med den enkelte læreren å gjøre. Hadde det for eksempel hatt mer med rammene fra skolen sin side å gjøre, så ville kanskje ikke motivasjonen vært en så stor faktor for dansens posisjon i den enkelte lærers undervisning. Det at motivasjonen er en så avgjørende faktor for dansens posisjon vil tydeligere mål og artikuleringer av danseundervisningen fra det samfunnsmessige og politiske nivå, slik som Bjørnsrud (1995) beskriver det, muligens kunne ha innvirkning på.

Med tanke på de forholdene jeg har presentert som kan ha noe å si for forskjellen mellom læreplan i teori og praksis er det enda viktigere å tydeliggjøre hvordan en definerer dans i læreplanen slik at det kan gi noen rammer for danseundervisningen i grunnskolen. Ut fra Bjørnsruds (1995) teoretiske perspektiv kommer det tydelig fram hvordan læreplanen tolkes ulikt av mange ulike individer på flere ulike nivå. Derfor kan en tenke seg at hvor tydelige definisjonene er i "Den formelt vedtatte læreplanen" kan være avgjørende for hvor mye den enkelte lærers tolkning gjør at undervisningen varierer i "Den iverksatte læreplanen". På et fagområde hvor det er mangel på kompetanse og store variasjoner i den enkelte individs definisjon, slik som det er i dansen, vil faget ha godt av å bli definert tydeligere i teksten på det øverste nivået som Bjørnsrud (1995) kaller, "Den formelt vedtatte læreplanen". Slik kan det komme tydelig fram hva den felles grunnleggende kompetansen til elevene skal inneholde.

I forhold til dans kan sammenhengen mellom læreplanen i teori og praksis vise seg å ha stor betydning for hva elevene får av danseundervisning. Det kan se ut til at det er store individuelle variasjoner på danseundervisningen i praksis. Derfor er det enda viktigere at læreplanen er tydelig, siden dette er den felles basen for kunnskap som lærere har. En vei framover for dansen i skolen er en tydeliggjøring av målene med danseundervisningen, slik at utgangspunktet for all danseundervisning i grunnskolen kan være å ha de samme målene.

## **Dans i musikkfaget**

Det er også en tydelig sammenheng mellom hvilket fag lærerne underviser, og om de er motiverte. Musikk lærerne er mer motiverte til å undervise dans enn kroppsøvlings lærerne, tross at dansen ikke har en likeverdig posisjon som musikken i det faget, slik som den hadde da lærerne i faget kroppsøving ble spurt. Da lærerne i respondentgruppa ble bedt om å rangere musikk og dans i prioritert rekkefølge i undervisningen i musikkfaget svarte alle at musikk var prioritert som nummer en. Dette gjenspeiler læreplanen, som tydelig vektlegger musikken. Det er innenfor musikkfaget og blant musikk lærerne jeg ser det største potensialet for forbedring av dansens posisjon i grunnskolen. Dette fordi musikk og dans har det til felles at de kan defineres som en kunstform, og at både mine undersøkelser og Berggrafs undersøkelse viser at dansens posisjon er veldig svak i kroppsøvlingsfaget. Et annet resultat jeg fant blant mine respondenters svar som kan bygge opp under dette er at det var høyere motivasjon for å undervise dans blant de som hadde drevet med, eller som fortsatt drev aktivt med musikk, enn blant de som ikke gjorde det.

## **Kunstformen kreativ dans**

Hypotesen min som sa at dansen er ivaretatt dårligere i egen undervisning blant de som mener de ikke har tilstrekkelig undervisningskompetanse i dans kan ikke forkastes på bakgrunn av funnene fra undersøkelsen, min erfaring og intervjuene. Basert på dette ligger det et stort potensial til å forbedre danseundervisningen innenfor de rammene som ligger innad i læreplanen i dag. Videre, hvis en kan lykkes i å undervise dans på en slik måte at dens posisjon styrkes, og interessen for og kunnskapen om aktiviteten økes også utenfor skolen, vil det på sikt kunne ha innvirkning på læreplanen og rammene for danseundervisning i grunnskolen vil kunne utbedres. Her spiller det en rolle hva slags dans som undervises og hvordan dansen undervises.

En mulig vei framover vil være gjennom David Bests syn, hvis en definerer dans som kunst, og i kraft av kunsten kunne gi elever best mulige verktøy for å overleve og forbedre verden vi alle lever i. En måte å undervise dans som kunst som egner seg i skoleverket, basert på mine erfaringer og med tanke på de ulike forutsetningene og bakgrunnene ulike elever har, foreslår jeg er gjennom kreativ danseundervisning. Kreativ dans vil styrke dansens posisjon i skolen

ved at fokuset ligger på det kunstneriske i motsetning til det fysiske, men med utgangspunkt i fysisk bevegelse. Jeg foreslår det ikke som den eneste eller overordnede metoden, men som en metode som med fordel kunne vært obligatorisk. Gjennom kreativ dans vil grunnleggende elementer i dansefaget kunne defineres, og det vil gjøre det lettere for lærere å hjelpe elevene å nå kompetansemålene. Gjennom å undervise kreativ dans kan den enkelte lærer bruke sin bevegelsesbakgrunn, og vil ikke være nødt til å undervise en danseteknikk som han eller hun ikke kjenner seg kompetent til. I kreativ dans undervises det i de ulike elementene som Nordaker (2010) etterlyser beskrivelser av i læreplanen. Kreativ dans tar for seg de fire grunnleggende elementene i dans; kroppen, dens bevegelser og kroppsdel, rommet, kraft og tid. Med riktig kursing som en del av utdanningen, vil lærere uten noen lengre bakgrunn innenfor dans kunne undervise i disse elementene.

I både min og Jacobsens undersøkelse finner en at danseundervisningen er mest mangelfull på småtrinnet. Kreativ dans passer veldig godt å undervise også på de laveste klassetrinnene, både i forhold til aldersgruppa på elevene, og i forhold til det en kan forvente at en lærer skal kunne undervise. Dette med tanke på at lærere som underviser på de laveste trinnene forventes å ha mer pedagogikk og mindre fag i sin utdanning, enn det lærere som underviser høyere opp i klassetrinnene.

En kan ikke forvente at enhver lærer kan ta aktive valg i forhold til hvilken type danseundervisning de ønsker å drive med, når dans ikke er et eget fag i skolen og det ikke er egne danselærere med spesialkompetanse på faget. De færreste har de forutsetningene de behøver for å lykkes i å legge opp undervisningen på sin egen måte, uten retningslinjer, slik at de kan få gjennomført vellykkede undervisningsopplegg i dans. En definisjon på hva dans er i grunnskolen og hvilke danseformer som skal læres bort eller benyttes vil gi lærerne økte forutsetninger. Derfor vil utdanning og føringer på danseundervisningen være nyttig i forhold til å sikre at det jevnt over er lagt til rette for å gjennomføre vellykkede undervisningsopplegg, hvor elevene får muligheten til å oppnå kompetansemålene.

Blant lærernes forklaringer på hvorfor dans skal undervises i skolen veier den fysiske delen tungt. De er også veldig opptatte av det kreative aspektet ved dans. I forhold til det kreative aspektet kan motivasjonen virke sprikende hvor noen har krysset av for at det er for å få et kreativt avbrekk og noen har krysset av for det å bruke dans som et verktøy for å lære andre fag. Jeg trekker dette fram for å vise at lærerne er opptatt av det kreative ved dansen, slik at i

respondentgruppa er det grunn til å tro at det finnes motivasjon for å undervise kreativ dans. I tillegg vil jeg poengtere at kreativ danseundervisning ikke utelukker det fysiske aspektet ved dansen, men at de heller kan sees på som et verktøy for å utnytte fysisk potensial i kunstnerisk uttrykk.

### **Avsluttende refleksjoner**

I stor grad synes jeg at jeg har fått innblikk i hvordan innstillingen til dans i skolen er i læreplanen, blant lærere på landsbasis for en tid tilbake, og blant noen få lærere i Tromsø for kun kort tid siden. Spørreundersøkelsen gav mange interessante svar i forhold til problemformuleringen min, men den største svakheten ved undersøkelsen er at antallet respondenter er så få. Da kan jeg ikke gjøre noen generaliseringer, og jeg har ikke fått informasjon om hvordan innstillingen til dans i skolen er blant lærere generelt verken i Tromsø eller på landsbasis nå. Det kunne virkelig vært interessant for videre forskning å finne ut hva som er gjeldende for lærere generelt, med tanke på tiltak for å styrke dansens posisjon i grunnskolen. Forslagene jeg presenterer i denne oppgaven for veien framover for dans i grunnskolen er basert på den informasjonen jeg har fått innhentet og en kan derfor tenke seg at den ikke er like aktuell hvis situasjonen for dans i skolen generelt ikke er lignende det jeg har lagt til grunn. Likevel vil jeg påstå at forslagene er en vei å gå for en stødig posisjon for dans i skolen, uavhengig av om innstillingen til lærerne generelt kan gjenspeiles i mine funn.

## Vedlegg 1: Spørreskjema

\* 1. Kjønn

- Mann
- Kvinne

\* 2. Alder

- under 30
- 30-39
- 40-50
- over 50

\* 3. Hva underviser du i?

- musikk
- kroppsøving
- begge deler

\* 4. Hvilket trinn underviser du mest på?

- Småskoletrinnet
- Mellomtrinnet
- Ungdomsskoletrinnet

\* 5. Er du aktiv, eller har du drevet aktivt med:

- idrett
- friluftsliv
- dans
- musikk

\* 6. Hvorfor synes du det skal undervises dans i skolen?

- Fordi det høyner elevenes prestasjoner i andre fag
- Elevene behøver et kreativt avbrekk fra andre mindre kreative fag
- Som et verktøy til å lære andre ferdigheter
- Fordi det er viktig med fysisk aktivitet
- Dans i seg selv har egenskaper som er viktig i utdanningen av barn og unge
- Har ikke noen bestemt mening om det
- Synes ikke det skal undervises dans i skolen
- Annet (vennligst spesifiser)

\* 7. Er du motivert til å undervise dans?

ja

nei

\* 8. Hvorfor eller hvorfor ikke?

\* 9. Hvilken type dans har du undervist innen enten kroppsøving eller musikkfaget?

folkedans

linedance

diskodans

ballett

jazzdans

kreativ/skapende dans

moderne

hiphop

breakdance

har ikke undervist dans

Annet (vennligst spesifiser)



\* 10. Har du noen ganger hatt andre til å undervise dans i dine timer?

ja

nei

11. Hvis ja på forrige spørsmål, hvem da?

noen av elevene

vikarlærer

lærerstudenter

annen lærer på skolen med mer kompetanse innen dans

profesjonell danser

Den Kulturelle Skolesekken

Andre (vennligst spesifiser)

12. Hvis du har hatt andre til å undervise dans i dine timer, kan du si kort hvorfor?

\* 13. Hvordan er dans ivaretatt i egen undervisning?

- Godt ivaretatt
- Tilstrekkelig ivaretatt
- Ikke godt nok ivaretatt

14. Hvis du svarte ikke godt nok ivaretatt på forrige spørsmål, hvorfor ikke?

- Jeg har ikke interesse av det
- Skolen legger ikke til rette for det
- Jeg mangler kompetanse/føler meg utrygg
- Andre grunner (vennligst spesifiser)

\* 15. Hva kan gjøres for at dans skal bli bedre ivaretatt?

- Ønsker ikke at det skal bli bedre ivaretatt
- Kurs/utdanning
- Tilrettelegging fra skolen
- Dans er godt nok ivaretatt
- Annet (vennligst spesifiser)

16. Dette og de neste to spørgsmålene er for deg som underviser i kroppsøving. Hvis du ikke underviser i kroppsøving, gå til neste side.

Ranger i prioritert rekkefølge i egen undervisning:

<input type="text"/>	lek
<input type="text"/>	idrett
<input type="text"/>	friluftsliv
<input type="text"/>	dans

17. Finnes det emner som bør vektlegges mer i kroppsøvingsplanen?

- lek
- idrett
- friluftsliv
- dans

18. Finnes det emner som bør vektlegges mindre i kroppsøvingsplanen?

- lek
- idrett
- friluftsliv
- dans

19. Dette og neste spørsmål er for deg som underviser i musikk. Hvis du ikke underviser i musikk, gå til neste side.

Ranger i prioritert rekkefølge i egen undervisning:

 musikk dans

20. Hvordan synes du vektleggingen av dans i musikkfaget er?

- Bør vektlegges mer
- Passelig
- Bør vektlegges mindre

\* 21. Kan du vurdere din egen undervisningskompetanse i dans?

- Meget tilfredsstillende
- Tilfredsstillende
- Ikke helt tilfredsstillende
- Ikke tilfredsstillende

\* 22. Har du utdanning eller kurs i å undervise dans?

- ja
- nei

23. Hvis ja på forrige spørsmål, hvor har du kurs fra?

- som en del av lærerutdanninga
- gjennom arbeidsplass
- på eget initiativ
- Annet (vennligst spesifiser)

\* 24. Hva beskriver dans best?

- fysisk aktivitet
- kunstform

## REFERANSER

- Bamford, Anne. 2008. Wow-Faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning. Musikk i Skolen. Oslo.
- Best, David. 1992. *The Rationality of Feeling: Learning from the Arts* Routledge. New York.
- Bjørnsrud, Halvor. 1995. *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Engelsen, Britt Ulstrup. 2015. *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?*. Gyldendal Akademisk. ISBN 978-82-05-48086-5. 295 s.
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per. 1999. *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Akademisk Forlag as. Oslo.
- Husøy, Gjertrud. 2015. Dans er mer enn trim – dans sett i et kulturelt og helsefremmende perspektiv. *Nordic Journal of Dance –practice, education and research*. Volume 6 (2), 2015.
- Jakobsen, Einar Berggraf. 2003. "Dans i skolen": ønsket eller uønsket. *Kroppsøving Tønsberg: LFF 53 (2003) nr.6*.
- Joyce, Mary. 1994. *First steps in teaching creative dance to children*. Third Edition. Mayfield Publishing Company. California.
- Krippendorff, K. 1989. Content analysis. In E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth, & L. Gross (Eds.), *International encyclopedia of communication* (Vol. 1, pp. 403-407). New York, NY: Oxford University Press. Retrieved from [http://repository.upenn.edu/asc\\_papers/226](http://repository.upenn.edu/asc_papers/226)
- Nordaker, Dag Jostein. 2010. Har dans en fremtid i den norske grunnskolen? i Pape, Sidsel: *Norsk danseforskning*
- Paulgaard, Gry. 1997. "Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler?" i Erik Fossåskaret, Otto Laurits Fuglestad, og Tor Halvdan Aase (red.): *Metodisk feltarbeid, produksjon og tolkning av kvalitative data*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, Kristen. 2001. *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2. Utgave. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen.

### Websider

Blix, Hilde. 2012. Hentet september 2016, fra [http://www.nordlys.no/kronikk/slik-far-du-smartere-barn/s/1-79-6250573?ns\\_campaign=editorial.article&Bns\\_mchannel=editorial.facebook&Bns\\_source=editorial.facebook&Bns\\_linkname=editorial.share.article&Bns\\_fe=0](http://www.nordlys.no/kronikk/slik-far-du-smartere-barn/s/1-79-6250573?ns_campaign=editorial.article&Bns_mchannel=editorial.facebook&Bns_source=editorial.facebook&Bns_linkname=editorial.share.article&Bns_fe=0)

Braanen Sterri, Aksel og Sæter, Martin. 2015. Hentet juli 2016, fra <https://snl.no/innholdsanalyse>

Book review. 1994. Hentet september 2016, fra [https://www.jstor.org/stable/1290993?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1290993?seq=1#page_scan_tab_contents)

Dans i skolen. Udatert. Hentet juni 2016, fra <http://www.dansiskolen.no>

Den Kulturelle Skolesekken. 2015. Hentet juli 2016, fra <http://www.denkulturelleskolesekken.no/om-skolesekken/>

Den Nordnorske Kulturavtalen. 2014. Hentet juni 2016, fra <http://bibliotek.tromsfylke.no/wp-content/uploads/2014/02/Den-nordnorske-kulturavtalen-2014-2017.pdf>

Generell del av læreplanen. Udatert. Hentet oktober 2016, fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>

Graham McFee, CV. Udatert. Hentet september 2016, fra <http://www.graham-mcfee.co.uk/CV.html>

Kunnskapsløftet. Udatert. Hentet oktober 2016, fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet\\_presentasjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_presentasjon.pdf)

Læreplanen i kroppsøving. Udatert. Hentet juli 2016, fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Læreplan i musikk. Udatert. Hentet juli 2016, fra <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01>

Reedy, Patricia. 2009. Hentet juni 2016, fra <http://dancersgroup.org/2009/12/a-mini-history-of-dance-education/>

Statsbudsjettet. 2014. Hentet juli 2016, fra <http://www.statsbudsjettet.no/Tilleggsproposisjon-2014/budsjettet-fra-A-til-A/Kulturskoletime/>

# **SAMMENDRAG**

## **Bakgrunn og formål**

Gjennom å jobbe med dans i offentlig skole med ulike kunstneriske prosjekter som involverer elevene har jeg erfart at dansens posisjon i skolen ikke speiler populariteten som aktiviteten ser ut til å ha på andre arenaer utenfor skolen. Denne oppgaven ønsker å avdekke mer om innstillingen til dans i skolen, i læreplanen og blant lærere. Basert på analyse av læreplanen og funn blant lærere, foreslår jeg også i oppgaven hvordan en vei framover for dans i skolen kan se ut.

## **Metode**

Våren 2014 gjennomførte jeg en spørreundersøkelse for lærere som underviste i musikk og i kroppsøving ved skoler i Tromsø. Dans ligger under disse to fagene i læreplanen. Videre gjorde jeg en komparativ analyse opp mot resultater fra en lignende undersøkelse gjennomført nasjonalt i 2001 av Einar Berggraf Jacobsen. Studien benytter seg også av innholdsanalyse av den nasjonale læreplanen K06. Jeg har også benyttet meg av samtaleintervju for å innhente informasjon fra lærere ved lærerutdanninga i Tromsø i forhold til hvordan danseundervisningen er der.

## **Funn**

Det er behov for en tydeligere definisjon av dans i læreplanen for å kunne tilby lærerne klare mål for danseundervisningen deres. Blant lærerne var mangelen på kompetanse innen danseundervisning tydelig. Nødvendig utdanning er en forutsetning for å kunne planlegge og gjennomføre danseundervisning som møter målene i læreplanen.

Når en definerer dans som en kunstform vil læringsmulighetene som ligger i aktiviteten komme tydeligere fram, og dens posisjon i skolen vil være lettere å forsvare. Jeg foreslår kreativ dans som en metode for danseundervisning i grunnskolen, fordi den gir muligheten til å jobbe med de elementære delene i dansen på en måte som gjør at alle, uavhengig av bakgrunn og dansetekniske evner, kan utvikle seg og lære gjennom dans. Kreativ dans kan undervises av lærere, uavhengig deres bakgrunn innenfor dans, hvis de får den nødvendige kursingen.



## **SUMMARY**

### **Background and objective**

Through experiences from working as a dance artist in public schools with different artistic projects involving the pupils, I learned that the position of dance in schools did not reflect the popularity the activity seems to have in different arenas outside school. This thesis intend to reveal more about the attitude towards dance in public schools, in the national curricula and with the teachers. The thesis also suggests how a way forward for dance in schools can look like, based on analysis of curricula and the situation among the teachers.

### **Method**

Spring 2014 I conducted a survey for public schools in Tromsø, concerning dance teaching within the subjects of music and physical education. Further I did a comparative analysis with some of the results from the survey against a similar survey done on a national basis in 2001 by Einar Berggraf Jacobsen. In order to answer my problem formulation I did a content analysis of the national curricula. Interviews with teachers at the University of Tromsø teacher-training programme were also used to produce information.

### **Findings**

I found that a clearer definition of dance in the curricula is needed, and crucial for serving the teachers clear goals for their dance teaching. Amongst the teachers, the lack of competence within dance teaching was evident, and the necessary education is a prerequisite for being able to conduct dance teaching to meet the goals of the curricula.

When defining dance as an art form, one will gain many more learning outcomes from the activity, and the reasons for teaching dance as a part of common education stand out clearer. I suggest creative dance as a method for dance education in public schools because it gives the opportunity to work with the basic elements of dance in a way that everyone, regardless of background and abilities, can develop and learn from the art form. Creative dance can be taught by any creative teacher, regardless of their background in dance, if they get the necessary education.