

Camilla Christiane Nordhagen

Dans, talentidentifisering og talentutvikling

En kvalitativ undersøkelse omkring kulturskolens rolle i utvikling av dansetalenter

Masteroppgave i Nordisk mastergradsstudium i dans (NoMAds)
Veileder: Anne Margrete Fiskvik
Trondheim, juni 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for musikk

Forord

Interessen for talentutvikling i dans i kulturskolen startet da jeg begynte som danselærer i Stavanger kulturskole høsten 2010, hvor jeg underviste i skolens daværende talentutviklingsprogram kalt *Lørdagsskole i Dans*. Høsten 2011 ble min stilling ved samme kulturskole større da jeg også ble ansatt som avdelingsleder. Kulturskolen er en arena for barn og unge som ønsker å danse, både de som ønsker å danse litt og de som ønsker investere mye tid for å kunne fordype seg i dansen og videreutvikle seg som dansere. Denne masteroppgaven er tilegnet de sistnevnte som er del av Stavanger kulturskoles talentutviklingsprogram i dag og de kommende. Målet med å fordype seg i talentutvikling på kulturskolen har vært å lære av andre skoler og forskning, for at jeg som avdelingsleder og vi som kulturskole skal kunne gjøre en enda bedre jobb for de av våre elever som ønsker å satse på dans.

Jeg vil først rette en stor takk til Camilla Råkil Andersen, Siri Dybwik, Veslemøy Ellefsen, Liv Greli og Monique Sunderland Skavlan for flotte intervjuer, innspill og tilbakemeldinger i prosessen.

Takk til Norsk kulturskoleråd for hjelp og svar på flere spørsmål omkring masteroppgavens tematikk.

Takk til Stavanger kulturskole og kollegaer for å være en god arbeidsplass i denne prosessen, jeg håper min mastergrad kan ha betydning for vårt videre arbeid for elever som ønsker å satse på dans.

Hildegunn Maria Schuff, tusen takk for korrektur, god hjelp og gode råd i slutfasen.

Min veileder, Anne Margrete Fiskvik, tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger og gode råd på veien.

Og sist, men ikke minst en takk til min kjære mann, Asbjørn, for stor tålmodighet i denne prosessen. Takk for at du har heiet på meg og stått ved min side, uten deg hadde jeg ikke nådd målstreken.

Stavanger, 12.juni 2016

Camilla C. Nordhagen

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Innholdsfortegnelse.....	3
Indeks bilder	7
Indeks figurer	7
Indeks tabeller	8
Kapittel 1 Innledning.....	9
1.1 Tema: dans, talent og kulturskolens rolle.....	9
1.2 Bakgrunn for valg av tema – egen erfaring.....	10
1.3 Problemstillinger	14
1.4 Avgrensinger	14
1.5 Begrepsdefinisjoner	15
1.6 Tidligere og pågående forskning	17
1.6.1 Generelt.....	18
1.6.2 Musikk	18
1.6.3 Idrett.....	19
1.6.4 Dans	19
1.6.5 Kulturskolefeltet	20
1.7 Disposisjon av oppgaven	21
Kapittel 2 Kulturskolen som skoleslag og kartlegging av talenttilbud i dans i Norge ..	23
2.1 Innledning	23
2.2 Kulturskolen.....	23
2.2.1 Kulturskolen som skoleslag	23
2.2.2 Ny rammeplan.....	24
2.2.3 Nasjonale fagplaner	25
2.3 Kartlegging av talenttilbud på dans	26
2.3.1 Private aktører	27
2.3.2 Kulturskolen.....	28
2.3.3 Ballettskolen ved Den Norske Opera & Ballett.....	31
2.3.4 Dans i grunnskole	32
2.3.5 Dans i videregående skole	32
2.3.6 Dans i utdanningsinstitusjoner.....	33
2.3.7 Prosjekt - På tå hev	34
2.3.8 Nasjonale satsninger: Talent Norge	35
2.4 Prisaspektet.....	35
Kapittel 3 Teori & Metode.....	37
3.1 Innledning	37
3.2 Teori: Faktorer som former dansetalentet.....	37
3.3 Valg av metode.....	38
3.3.1 Forskerrollen	39
3.4 Intervjuprosessen	41
3.4.1 Valg av informanter	41

3.4.2	Intervjuguide.....	43
3.4.3	Gjennomføring av intervju.....	44
3.4.4	Transkripsjon	46
	47
3.4.5	Proessen med å analysere materialet.....	47
3.5	<i>Observasjon</i>	49
3.6	<i>Oppgavens reliabilitet og validitet</i>	50
Kapittel 4	Informantene om talentidentifisering	51
4.1	<i>Innledning</i>	51
4.2	<i>Talenter har "noe" – om det udefinerbare</i>	51
4.3	<i>Talent og fysiske forutsetninger</i>	52
4.4	<i>Arbeidstalent og motivasjon</i>	54
	55
4.5	<i>Intellektuell tilnærming</i>	55
Kapittel 5	Informantene om talentutvikling.....	57
5.1	<i>Innledning</i>	57
5.2	<i>Lærerens betydning</i>	57
5.3	<i>Mengdetrening</i>	58
5.4	<i>Faglig innhold</i>	59
5.5	<i>Miljøet</i>	59
5.6	<i>Støttende foreldre</i>	60
5.7	<i>Gruppeundervisning kontra individuell undervisning</i>	61
Kapittel 6	Analyse & diskusjon	63
6.1	<i>Innledning</i>	63
6.2	<i>Modell for talentutvikling</i>	63
6.3	<i>Talentidentifisering kontra talentutvikling</i>	64
6.4	<i>Talentidentifisering</i>	65
6.4.1	<i>"Noe" – det udefinerbare -, uttrykksevne og x-faktor</i>	65
6.4.2	<i>Fysiske forutsetninger</i>	67
6.4.3	<i>Pasjon</i>	69
6.4.4	<i>Motivasjon</i>	70
6.5	<i>Talentutvikling</i>	74
6.5.1	<i>Læreren</i>	74
6.5.2	<i>Programmet</i>	77
6.5.3	<i>Miljøet</i>	79
6.6	<i>Faktorer utenfor talent og talentprogram som påvirker talentet</i>	82
6.6.1	<i>Foreldre/foresatte</i>	82
6.7	<i>Resultat – talentutvikling kontra "drop-outs"</i>	85
Kapittel 7	Kulturskolen som aktør i talentutvikling i dans	87
7.1	<i>Innledning</i>	87
7.2	<i>"Circle of life"</i>	87
7.3	<i>Kulturskolens rolle</i>	89
7.3.1	<i>Kulturskolens mandat og ansvar</i>	89
7.3.2	<i>Forslag til modeller</i>	90
7.4	<i>Muligheter og utfordringer</i>	93
7.4	<i>Andre fagfelts løsninger: Hva kan vi lære?</i>	95
7.5	<i>Forslag til videre arbeid med talentutvikling i dans og kulturskolens rolle</i>	96

7.7.1	Forslag til feltet.....	97
7.7.2	Forslag til videre forskning.....	98
Kapittel 8	Avslutning.....	99
8.1	<i>Innledning</i>	99
8.2	<i>Oppgavens funn</i>	99
8.2.1	Talentidentifisering.....	99
8.2.2	Talentutvikling.....	101
8.2.3	Kulturskolens rolle.....	102
8.3	<i>Oppgavens generaliserbarhet</i>	102
Vedlegg		105
Litteraturliste		113
Sammendrag		117
Summary		119

Indeks bilder

Bilde 3 <i>Nøtteknekkeren med Fordypningsprogram i dans, Bergen kulturskole, 2015. Foto: Hans Hagen Stockhausen.....</i>	47
Bilde 4 <i>Nøtteknekkeren med Fordypningsprogram i Dans, Bergen kulturskole, 2014. Foto: Lars Svenkerud</i>	52
Bilde 5 <i>Talentutvikling ved Oslo Musikk og Kulturskole. Foto: Peter D.Hypher.....</i>	55
Bilde 6 <i>Stavanger kulturskoles Ungdomskompani, 2016. Foto: Anne Lise Norheim.....</i>	60
Bilde 7 <i>Talentutvikling ved Oslo Musikk og Kulturskole. Foto: Peter D.Hypher.....</i>	72
Bilde 8 <i>"Nøtteknekkeren" med Fordypning i Dans, Bergen Kulturskole, 2014. Foto: Lars Svenkerud</i>	78
Bilde 9 <i>Stavanger kulturskoles Ungdomskompani, 2016. Foto: Anne Lise Norheim.....</i>	81
Bilde 10 <i>Stavanger kulturskoles Ungdomskompani, 2016. Foto: Anne Lise Norheim.....</i>	92
Bilde 11 <i>Talentutvikling ved Oslo Musikk og Kulturskole. Foto: Peter D.Hypher.....</i>	100
Bilde 12 <i>Stavanger kulturskoles Ungdomskompani, 2016. Foto: Anne Lise Norheim.....</i>	104

Indeks figurer

Figur 1 <i>Illustrasjon av talentutvikling i dans i Norge</i>	27
Figur 2 <i>Individuelle kontra utenforliggende faktorene som påvirker et dansetalent (basert på Walker et al., 2010).....</i>	38
Figur 3 <i>Illustrasjon av hvorfor en elev tas inn på et talentutviklingsprogram og hvorfor eleven fortsetter eller dropper ut av programmet.....</i>	64
Figur 4 <i>Illustrerer hvordan elev påvirkes av både det som er del av talentutviklingsprogrammet, men også utenforliggende faktorer som foreldre.....</i>	82
Figur 5 <i>Illustrerer bredden kontra talentet (basert på Ellefsens bilde).....</i>	89
Figur 6 <i>Illustrerer kulturskolens tre programområder som en pyramide</i>	94

Indeks tabeller

Tabell 1 Innbyggertall kontra danseelever i kulturskoler.....	24
Tabell 2 Kartlegging av pris (egenandel) ved ulike talentutviklingstilbud for barn og unge	36
Tabell 3 Resultat av meningsfortetting	48

Kapittel 1 Innledning

Jeg skal i dette kapitlet beskrive masteroppgavens tema og gjøre rede for bakgrunnen for mitt valg. Videre redegjør jeg for mine problemstillinger og oppgavens avgrensninger. Jeg definerer signifikante begreper og tegner et bilde av tidligere og pågående forskning som berører mitt tema. Til sist vil jeg i dette kapitlet vise hvordan oppgaven er bygd opp via en disposisjon.

1.1 Tema: dans, talent og kulturskolens rolle

Teamet for denne masteroppgaven er talentutvikling i dans, og jeg ønsker å rette fokus mot kulturskolens ansvar for denne delen av danseundervisningen.

Det er flere grunner for at barn og ungdom oppsøker kulturskolen for å lære å danse: ”fordi det er gøy”, ”fordi venninnen min danser” og ”fordi mamma har meldt meg på” er noen av de argumentene som er noen av de argumentene jeg har hørt som danselærer. Danseelever er nok som andre elever i kulturskolen, de kommer og går. Begrunnelsene for å fortsette å danse er noen av de samme som for å starte; ”at det er gøy”, ”at venninnen også går der” eller ”mamma vil at jeg skal gå der”. Årsakene for å slutte eller fortsette varierer; noen danseelever slutter for å drive med andre ting, mens andre får et møte med noe de elsker, opplever at de mestrer, og kanskje i tillegg har talent for. Tilbudet til de talentfulle danseelevne varierer fra kulturskole til kulturskole, noe som kan ha sammenheng med kulturskolens størrelse, beliggenhet, tildelte stillingshjemler o.l. I denne masteroppgaven setter jeg fokus på de danseelevne som ønsker å fortsette og stiller spørsmålet om kulturskolens rolle i å hjelpe disse elevene til å fordype seg i dans og videreutvikle sitt talent.

Talentutviklingsarbeid har pågått lenge i kulturskolen, og lengst innen musikk (da mange kulturskoler er videreutviklingen av musikkskolene). De siste årene er det blitt mer og mer fokus på talentutvikling i kulturskolen også innenfor de andre sjangrene, f.eks. teater, visuell kunst og dans. Fokus på talentundervisning, tilpasset undervisning for elever med særlig interesse og gode evner i ulike fag fremheves i Stortingsmeldinger (St.mld nr. 39 *Ei Blot til Lyst (2002-2003)*¹, i prinsipper for opplæring (Kunnskapsløftet 2006)², Kulturløftet

¹ I kapittel 2.3.3 oppsummeres rapporten ”Fra topp til tå” fra 2002. Her foreslås det ”å styrke musikk og kulturskolens rolle som miljøer for ballett med både bredde og tilbud for særskilte talenter” (s. 14-15).

II³ fra 2009, og fra 2009: *Kulturskolen – utviklingen av de kommunale kulturskolene som gode ressursentre*⁴. Videre er denne elevgruppen sentral i kulturskolens nye rammeplan (*Mangfold og fordypning*, 2014) og i de nasjonale fagplanene for kulturskolen som i disse dager revideres etter høring i april 2016. Kulturskolens nye rammeplan og nasjonale fagplaner vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 2.2.

1.2. Bakgrunn for valg av tema – egen erfaring

Denne oppgaven er en kvalitativ undersøkelse omkring dans, talent og kulturskolen. Oppgaven forsøker å gi svar på hva et talent i dans er (talentidentifisering), hvordan man skal trene dette talentet (talentutvikling), og hvilken rolle kulturskolen skal spille i utviklingen av dette dansetalentet.

Bakgrunnen for å undersøke kulturskolens rolle i talentutvikling, har sammenheng med min jobb ved Stavanger kulturskole der jeg har vært ansatt siden høsten 2010, først som danselærer i delstilling, og fra høsten 2011 som både danselærer og avdelingsleder med ansvar for danseundervisning. Jeg startet som danselærer med ansvar for lørdagsskole i dans for elever fra 9. klasse til 18 år, som da var vårt eneste talenttilbud. Når jeg ble avdelingsleder fikk jeg ansvar for all danseundervisning, da både bredde og talent.

I dag har Stavanger kulturskole ca. 900 elevplasser på dans, hvorav ca. 50 danseelever er del av skolens ulike talentutviklingsprogram i dans. Jeg vil omtale disse programmene mer i kapittel 2.3.2.

Jeg anser det som mitt ansvar som avdelingsleder for dans å gi våre danseelever et best mulig tilbud. Dette innebærer selvsagt et godt tilbud til alle våre danseelever, fra bredden som danser en klasse⁵ per uke, til de som ønsker å fordype seg og bruke mye av sin fritid på å utvikle seg som danser. Som avdelingsleder stiller jeg meg disse spørsmålene:

- Hvordan skal vi identifisere talentene i dans?
- Hvordan skal drive et godt talentutviklingstilbud i dans?
- Hva skal det faglige innholdet være i dette tilbudet? Og hvorfor?
- Hvilket ansvar har vi som kulturskole for dansetalentene?

² "Samarbeidet mellom skolen, kulturskolen, lokale lag, foreninger og andre i lokalsamfunnet gir barn og unge muligheter til å videreutvikle sine evner og talenter gjennom aktiv deltakelse i et mangfold av sosiale og kulturelle aktiviteter." (s.6)

³ Punkt 4 i Kulturløftet II; (ukjent år) "Det skal legges til rette for synliggjøring av kulturskolen og for talentutvikling". Hentet 11.juni 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/personer-og-enheter/Styrer-rad-og-utvalg/2009/kulturskoleutvalget/id587474/>

⁴ Kapittel 4.4 - *Kulturskoleeleven* har et eget avsnitt om talentene, s. 23.

⁵ Begrepet klasse defineres i kapittel 1.5.

- Hvordan skal det finansieres/drives økonomisk?

I august 2012 satte nåværende leder for Nasjonalballetten, Ingrid Lorentzen, og tidligere kunstnerisk leder for Carte Blanche, Arne Fagerholt, i gang en debatt nærliggende min tematikk med kronikken *Ballett-Trondheim må opp på tå* i Adresseavisa. Lorentzen og Fagerholt peker på at Trondheim på 80- og 90-tallet fostret noen av landets fremste dansere og at dette ikke er tilfelle lenger. Tidligere var det i Trondheim ballettskoler som holdt et høyt nivå. Da påtroppende ballettsjef Lorentzen trekker frem viktigheten av å rekruttere unge, norske dansere, og at det på daværende tidspunkt kun var Bergen og Oslo som stod for dette. Her trekkes elitesatsingen på ballett (nå kalt *Fordypningsprogram i dans*) ved Bergen kulturskole frem, og det foreslås at Trondheim bl.a. ser på denne "Bergensmodellen" som modell for å gjøre tilsvarende. Denne kronikken satte i gang en debatt på Scenekunst.no, og involverte og utenforstående parter diskuterte dette. Er det riktig å satse på ballett? Hva trenger danse-Norge? Hvorfor tar ikke påtroppende sjef for Nasjonalballetten selv ansvar for å få flere Bergensmodeller ut i livet? Debatten berørte meg ikke direkte, men ga meg flere spørsmål og tanker rundt talentutvikling.

På våre talentutvikling- og fordypningsprogram har vi to ulike typer elever:

- Den dedikerte og hardt arbeidende danseeleven som *vil* danse
- Den talentfulle danseeleven som *har* særskilte evner og forutsetninger for å danse

Hvis man skulle gå inn å telle vil jeg anta at vi har flest av de dedikerte og hardtarbeidende elevene og færre "rene" talenter.⁶ Min egen oppfatning/teori er at for å kunne satse på dans kreves en frisk og skadefri kropp, og en stor lyst og vilje til å satse på dette. På bakgrunn av dette synes jeg at det kan være problematisk med begrepet talent, fordi man gjerne tenker på noen som er født med visse fysiske forutsetninger, og det dermed kan utestenge de dedikerte og hardtarbeidende elevene. Talentbegrepet kan imidlertid inneholde både medfødte og opparbeidede elementer:

Talent, brukes vanligvis om en persons iboende evner og muligheter til å kunne utvikle ferdigheter innenfor bestemte funksjoner (f.eks. som musiker) eller hva angår sosiale handlinger (f.eks. som politiker). Talent avhenger av naturgitte anlegg som f.eks. intelligens og spesielle ferdigheter, men sannsynligvis også av egenskaper

⁶ På bakgrunn av kjennskap til elever og deltakelse ved skolens opptaksprøver ved talentutviklingsprogram i dans perioden 2010-dags dato.

tilegnet i barndom og oppvekst. Viljestyrke og systematisk utvikling og opptrening av de evner og ressurser man har, er også viktig for videre utvikling av talent.

Malt, Ulrik (2009)

I ”Tid for Talent” (2009) drøftes dette, om talent skyldes arv eller miljø, rapporten konkluderer med å definere begrepet slik ”Et talent er en elev med spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med musikk” (s.9), dette kan oversettes til dans og gjøres gyldig i denne oppgaven; Et talent er en elev med spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med dans.

I rapporten ”Talent utvikling i Rogaland” (2015) går det frem at kulturskolene oppfatter talent som bestående av flere komponenter, både arv og sosialervervede, men at motivasjon og arbeidsvilje er viktig (s. 12).

I de nye rammeplanene for kulturskolen bruker man ikke talentbegrepet. Talentutviklingsprogram er byttet ut med fordypningsprogram, og i stedet for talenter sier man ”elever som har særlig interesse og forutsetninger”⁷. Dette vil jeg komme mer tilbake til i kapittel 2.2 som omhandler kulturskolen. På Stavanger kulturskole ble lørdagsskole dans i starten kalt *talentklasse*, men med denne tituleringen så vi uheldige ringvirkninger: Elever som ikke var del av denne klassen følte seg mindreverdige, og elever fra klassen ble ”høye på pæra”. Denne uønskede effekten resulterte i at elevene fikk ny tittel og i stedet ble omtalt som *elever i lørdagsskolen dans*, og vi presiserer at lørdagsskole i dans var (og fremdeles er) del av skolens talentutvikling.

Talent er et begrep som brukes i hverdagen, og som etter min mening også misbrukes. Det er for eksempel talentkonkurranser i alle sjangre (på TV og skoler), og det er talentlinjer på skoler og fritidstilbud. Talent er et in-ord som også brukes av seriøse aktører som politikere, i politiske dokumenter (som f.eks. St.mld nr 39 *Ei Blot til Lyst*) og regjeringens nylige satsning på *Talent Norge*. Begrepet florerer i media, med talentspeiding i velkjente TV-programmer som; *Idol*, *Norske Talenter* og *Dansefeber*. Talentjakten på TV-kanalene gjelder heller ikke kun sceniske talenter men også kakebaking⁸, syng⁹ og andre aktiviteter. Jeg spør meg selv om talentbegrepet på grunn av sin utbredelse er blitt utvannet, og ved et google-søk på ”er du et talent”¹⁰, dukker det opp stillingsannonser, stipendsøknader, traineeprogram osv. som for meg bekrefter dette.

⁷ Fra *Rammeplan fra kulturskolen – Mangfold og fordypning*, s. 12.

⁸ Som f.eks. *Den store kakekrigen* på kanal FEM

⁹ Som f.eks. *Det store symesterskapet* på NRK

¹⁰ Google søk; 30.4.2016, ”er du et talent”

Denne oppgaven har gitt meg muligheter til å undersøke flere av problemstillinger som jeg som avdelingsleder har møtt på i håndtering av de danseelevne som vil danse mer (de med særlig interesse og forutsetninger/talent). Jeg forsøker i denne oppgaven å besvare spørsmål om hvordan vi finner dem (*talentidentifikasjon*), og hvordan gir vi dem et best mulig tilbud så de kan utvikle seg best mulig (*talentutvikling*).

Kulturskolen er bare en av institusjonene som gir danseundervisning og kan hjelpe elever som vil satse på dans. I tillegg har vi aktører som private danseskoler, danselinje på videregående skole og danseutdanninger ved høgskoler og universitet, som vises gjennom en kartlegging i 2.3. De som driver danseutdanningene har jeg i denne oppgaven sett som en viktige informanter, og jeg har derfor involvert denne aktøren i min oppgave, fordi jeg tror de kan bidra med sentrale perspektiver på hvordan vi som kulturskole kan forberede talentfulle danseelever best mulig til deres studier.

Masterprosjektet omfatter en kvalitativ intervjuundersøkelse med ledere (fagsjefer) på dans ved kulturskoler og ansatte ved statlige høgskoleinstitusjoner som tilbyr danseutdanning, i tillegg til observasjon ved utvalgte kulturskoler, sett i lys av eksisterende teori omkring talent. Innhentet informasjon fra informanter, eksisterende litteratur og offentlige dokumenter (som Stortingsmeldinger, faglige utredninger, rammeplaner og fagplaner) analyseres og diskuteres opp mot egen erfaring.



Bilde 1 Stavanger kulturskoles Ungdomskompani, 2016. Foto: Anne Lise Norheim

1.3 Problemstillinger

Mitt hovedfokus i denne oppgaven er å finne ut hvilken rolle kulturskolen bør ha i utviklingen av fremtidens dansere. Når jeg velger ordet *utvikling* mener jeg ikke at kulturskolen skal stå alene som aktør i denne utviklingen, altså ikke stå for danseelevenes utvikling fra a til å. Mitt formål har vært å utforske kulturskolens bidrag i denne utviklingen. For å få svar på dette ble det viktig i min oppgave å i tillegg søke svar på følgende:

- Hva er et talent i dans?
- Hvordan bør et dansetalent trenes?

Disse spørsmålene er løftet ut av kulturskolesettingen, men danner likevel utgangspunkt for min diskusjon omkring kulturskolens rolle i talentutvikling av dansere. Det har vært viktig for meg å vite hva informantene og teori sier om talent i dans (talentidentifikasjon) og hvordan dette talentet bør trenes (talentutvikling), og å ha dette som bakgrunnsteppes i diskusjonen om kulturskolens rolle i dette arbeidet. Gjennom intervjuer, teoretisk empiri (som annen forskning, politiske dokument, rammeplaner og fagplaner) og egen erfaring ønsker jeg å belyse hvilken aktør kulturskolen som institusjon bør være når det kommer til talentutvikling i dans.

1.4 Avgrensinger

Selv om talentutvikling i dans er utbredt både på private danseskoler og ved enkelte danselinjer ved videregående skole, har jeg valgt å ha fokus på kulturskolen. Dette fokuset skyldes egen interesse for dette skoleslaget, men også kulturskolens rammeplan, *Mangfold og fordypning*¹¹, og pågående utvikling av nasjonale fagplaner¹² synes å aktualisere dette feltet.

Utviklingen av dansekunstnere går gjennom mange stadier. Om målet er å kunne leve av dans enten i rollen som danser, koreograf, pedagog eller en kombinasjon av alle tre, kan det nås på flere måter. Mange starter sin dansekarriere i privat danseskole eller kulturskole, og veien herfra kan gå via talentprogram og/eller danselinje på videregående skole før man tar en utdanning innen dans. På vei til målet om å kunne leve av dans vil de fleste danseelever gå via flere institusjoner. Jeg er nysgjerrig på hvordan disse institusjonene samarbeider, hvilke forventninger de har til hverandre, og hvordan et slik samarbeid ev. kan virkeliggjøres. I min oppgave fokuserer jeg på kulturskolen og utdanningsinstitusjonene, da dette opptar meg i min

¹¹ Rammeplan for kulturskolen; Mangfold og fordypning, ble vedtatt oktober 2014

¹² De nasjonale fagplanene ferdigstilles i skrivende stund, høringsfrist var april 2016.

rolle som både danselærer og avdelingsleder: Hvordan kan vi som kulturskole forberede og utruste våre elever på best mulig måte til å søke på høyere utdanning i dans?

I en mer omfattende oppgave ville det vært interessant å sett på nivået over, de som gir danserne jobb etter endt utdanning, som f.eks. ved *Carte Blanche*, *Nasjonalballetten* og *det frie dansefeltet*, hva mener de at vi bør gjøre? På bakgrunn av kronikker/debatter fra noen sentrale personer i disse kompaniene vil jeg likevel kunne belyse det til en viss grad, men disse aktørene inngår ikke i mine intervjuer. Det kunne også vært interessant å se nærmere på samspillet mellom kulturskolen og videregående skole, og hvordan de samarbeider om de elevene som går begge steder. Feltet er stort og kulturskolen står ikke alene her, men oppgavens størrelse gjør at jeg har måtte velge fokusområder i min masteroppgave.

1.5 Begrepsdefinisjoner

Sentrale begreper i denne oppgaven er: *dans*, *talent*, *talentidentifikasjon*, *talentutvikling*, *fordypningsprogram*, *elev*, *student*, *kulturskolen*, *grunnopplæring*, *grunnutdanning* og *klasse*.

Dans

I denne oppgaven bruker jeg begrepet dans om scenisk dans. Både kulturskolen og høgskole/universitet tilbyr danseundervisning, og begge steder er det implisitt at det da menes scenisk dans. Jeg vil enkelte steder differensiere mellom ballett og andre sceniske danseformer (som bl.a. jazzdans, moderne og samtidsdans). De fleste kulturskoler og utdanningsinstitusjoner som tilbyr undervisning i dans skiller i hovedsak mellom (klassisk) ballett, jazzdans og moderne/samtidsdans. Jeg har valgt å bruke ballett som begrep i stedet for klassisk ballett, da jeg anser klassisk som et unødvendig tillegg for å navngi denne sjangeren. Klassisk ballett som navngivelse var mer aktuelt for noen tiår siden, da jazzdans ble kalt jazzballett og moderne dans ble kalt moderne ballett.

Talent

I kapittel 1.2 siterer jeg fra snl.no sin definisjon på talent¹³, i tillegg til at jeg trekker frem definisjoner og forklaringer som brukes i andre rapporter. Et talent har både iboende evner og muligheten for å utvikle visse ferdigheter. Det diskuteres både kommersielt og akademisk om talent er medfødt eller tillært, og de fleste trekker frem at et medfødt talent alene ikke er nok, talentet må også ha motivasjon og arbeidsvilje. Dette vil berøres mer i kapittel 4 og 6.

¹³ snl.no er Store Norske Leksikon sin nettutgave

Talentidentifikasjon

Jeg har latt meg inspirere av forskning om talent og dans fra England (jf. kapittel 3.2), men for å kort definere talentutvikling vil jeg sitere dette forskningsmiljøet: "Talent identification refers to recognition of an individual's abilities – or their potential ability" (Aujla et al, 2014, s. 15). Talentidentifikasjon handler om å finne frem til individets evner og potensielle evner. Kapittel 4 og 6 omtaler dette temaet.

Talentutvikling

Talentutvikling handler om forholdene som gjør at individet oppfyller sitt potensiale. Jeg vil også her sitere fra ovennevnte forskningsmiljø for å definere begrepet:

"(...) talent development refers to the conditions that facilitate the fulfilment of potential" (Walker et al, 2014, s. 15). Kapittel 5 har hovedfokus på talentutvikling, men begrepet er også sentralt i kapittel 6 og 7.

Fordypningsprogram

Kulturskolen har valgt å bruke fordypning som begrep i stedet for talentutvikling. Jeg velger i min oppgave å sette likhetstegn mellom talentutvikling- og fordypningsprogram, da begge disse har som mål å være for elever som har særlig interesse og forutsetninger i sin disiplin.¹⁴

Elev vs. student

Jeg vil bruke benevnelsen elev versus student slik som jeg oppfatter den normaliserte bruken av disse begrepene. På kulturskolen har vi *elever*, mens på høyskole/universitet har vi *studenter*.

Kulturskolen

Når *kulturskolen* brukes som begrep er det ikke tale om en spesifikk kulturskole, men kulturskolen som institusjon.

¹⁴ "Fordypningsprogrammet er for elever som har særlig interesse og forutsetninger for å arbeide med faget" (Rammeplan, mangfold og fordypning, 2014, s. 12)

Grunnopplæring vs. grunnutdanning

Opplæringen i dans som er fra ca. 8-16/18 år i dans omtales som *grunnopplæring*¹⁵. Dette må ikke forveksles med *grunnutdanning*, hvor det er tale om en utdanning på bachelornivå på høyskole eller universitet.

Klasse

Klasse er et vanlig begrep i "Dansens verden", og brukes for å omtale danseundervisning. Elevene som går på et undervisningstilbud som f.eks. Jazzdans 1.-2.klasse på et fast tidspunkt hver uke, kan man si at tar én klasse sammen hver uke. Klasse definerer ikke gruppa eller timens varighet, men undervisningen som gjøres fra a-å den ene gangen per uke. Fordelen med å bruke 'klasse' i stedet for 'time' er at begrepet ikke inneholder noe tidsperspektiv i antall minutter (kan variere fra 45-120 min), men definerer at det er en fullverdig danseundervisningsøkt. Dermed kan klasse også brukes for å angi treningsmengde pr. uke eller f.eks. på et kurs.

1.6 Tidligere og pågående forskning

Talent synes å være et felt som forskere fra mange ulike områder ser ut til å vie oppmerksomhet. Det forskes på talent innen musikk og idrett, og i tillegg ser man interesse for talent innen blant annet næringsliv og ledelse.

Talent DK¹⁶ er et nettverk for talentforskning som blant annet ser overføringsverdi fra det de omtaler som *fire performance kulturer*: Næringsliv, kunstens verden, forskning/utdanning og eliteidrett. Det er uten tvil overførbarhet mellom de ulike feltene, og dans kan lære av tidligere forskning vedrørende talent gjort på andre fagfelt.

Jeg skal i dette avsnittet se på forskning på talent generelt sett, for så å se på fagspesifikke emner jeg mener dans kan lære av, som musikk og idrett, før jeg ser til fagspesifikk forskning gjort på talent og dans. Jeg vil avslutte med å se på forskning gjort på kulturskolefeltet.

¹⁵ Basert på definisjon av begrepet via intervju av Ellefsen, 2016.

¹⁶Hentet 5.mai2016; <http://www.talent-dk.dk/om-talent-dk/>

1.6.1 Generelt

I boka "Utbyrtere - historien om suksess" har vitenskapsjournalist Malcom Gladwell samlet flere undersøkelser, og vil avlive myten om det medfødte talent – også kalt naturtalentet. På bakgrunn av flere undersøkelser konkluderer Gladwell med at medfødt talent er overvurdert, og at målrettet øving daglig er det som skal til. Videre nevnes 10 000 timer som en nedre grense for hvor mye øving som skal til for å bli en ener på sitt felt. Dette 'magiske tallet' er en gjenganger. Uavhengig av fagområde er det ifølge den amerikanske nevrologen Daniel Levitin ingen utøver på verdensklassenivå som som er blitt en ener (eller ekspert) med mindre enn 10 000 timers øving. Om den såkalte *10 000-timersregelen* sier Levitin selv; "Det er det som er den tiden det tar hjernen å tilegne seg alt den trenger å vite for å oppnå fullstendig beherskelse" (Ukjent, 2011, nr.12, s.87).

Gladwell refererer i sin bok til forskning gjort i 1993 av den svenske forskeren K. Anders Ericsson (Gladwell, 2014, s. 44-48). Ericsson utførte en liten studie blant fiolinister på et eliteakademi i Berlin for å se på hvor mye de øvde for å bli så flinke. Resultatet han kom frem til var et gjennomsnitt på 10 000 timer, hvilket innebærer målrettet øving i tre timer daglig i en periode på 10-15 år (ibid.). Maja Sojtaric (2014) påstår at "dette er adoptert ukritisk av idretten og 10 000-timersregelen er et mantra for alle fra Strømsgodsets trener Ronny Deila til Magnus Carlsens far". I en omtale av boka *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* via Harvard Business Review skrevet av blant andre Ericsson (2007) understrekes viktigheten av målrettet øving. Gjennom en 900 siders håndbok hvor 100 forskere har undersøkt ekspert og eliteutøvere innen ulike fagfelt (skuespill, brannmenn, flyvere, forfattere, sjakkspillere, ballettdansere, musikere m.fl.) slås det fast at "experts are always made, not born". Jeg vil komme tilbake til *målrettet øving* i blant annet kapittel 5 om talentutvikling.

1.6.2 Musikk

Dans og musikk har mye til felles, begge er kunstuttrykk. Musikk har i flere sammenhenger lenger fartstid enn dans. F.eks. kom de kommunale musikkskolene før det ble kulturskole og før dans ble en del av det kommunale fritidsundervisningstilbudet. Musikklinjer på videregående skole var mer utbredt enn danselinjer, før vi fikk musikk, dans og drama som del av Reform 94. Dette ser vi også på utdanningsinstitusjonene. Dette danner et mønster av at dans i kommunale og statlige institusjoner er en "nykommer". Dette gjør seg også

gjeldende i forskning, men vi ser nå en økning i Norge på det dansevitenskapelige feltet, som vises i 1.5.4.

Det faktum at dansen er en ”nykommer” gjør at dans ofte har sett til musikken og det er mye vi som driver med dans kan lære av forskning gjort på musikk. På grunn av mitt fokus på talentutvikling vil jeg trekke frem bidragene fra to forskere tilknyttet *Norges Musikkhøgskole*: Bjørg J. Bjøntegaard (*Musikktalentene i kulturskole – hvor er de, hva får de, hvor går de?*, 2010) og Ellen Mikalsen Stabell (PhD-prosjektet *Being talented - becoming a musician*, et kvalitativ studie av elevers læringsmuligheter på talentutviklingsprogram innen musikk, avsluttes våren 2016).

1.6.3 Idrett

Forskere tilknyttet Norges idrettshøgskole og Olympiatoppen har viet mye ressurser til å se på talentutvikling. I idrett ser vi at barn og unge som innlemmes i idrettslige talentutviklingsprogram veksles mellom å kalles talent og elite. Ulike forskere har stilt spørsmål som; er talent medfødt? Hvordan skal man trene en kommende eliteutøver? Hvem dropper ut og hvorfor? Hvor viktig er støtte fra foreldre? osv. På grunn av mitt fokus i denne oppgaven vil Heidi Haraldsens forskingsprosjekt via Norges Idrettshøgskole bli spennende å følge, særlig da hun kommer fra mitt eget fagfelt. Hun skal se på *Motivasjonsprosesser i talentutvikling i kunst og idrett*¹⁷, og skal følge studenter fra BA klassisk ballett ved Kunsthøgskolen i Oslo (heretter kalt KhiO), elever fra Barratt Due og ved toppidrettsgymnas for å få svar på dette. Haraldsen har selv dansebakgrunn og har vært tilknyttet dansepedagogisk utdanning ved KhiO.

1.6.4 Dans

Selv om dans ikke er like mye forsket på som musikk, har dans som forskningsfelt har fått økende fokus de siste årene. I Norden vil jeg trekke frem NoMAAs som viktig aktør, i tillegg til forskere tilknyttet ulike høyskoler og universiteter. NoMAAs er et mastergradsprogram for dansevitenskap som er et samarbeid mellom ulike universitet i Norden (Stockholm, København, Tampere og Trondheim), som jeg vil påstå har bidratt til økt fokus omkring forskning på dansefeltet.

¹⁷ Formell tittel: *Utvikling av unge utøvere i kunst og idrett: betydningen av variabler i selvmotivasjon og karakteristikk i læringskonteksten*. Hentet 9.5.2016 fra: <http://www.nih.no/forskning/prosjektarkivet1/forskningsprosjekter-ved-nih/motivasjonsprosesser-i-talentutvikling-i-kunst-og-idrett/>

Sidsel Pape (2010) er redaktør for boka *Norsk Danseforskning* hvor ni artikler viser spennet i forskningen på feltet i Norge. Flere av forfatterne bak disse artiklene er viktige bidragsytere tilknyttet ulike høyskoler og universiteter, som f.eks. Dag Jostein Nordaker som har skrevet en PhD-avhandling om *Dans i skolen*. Nordaker (nå tilknyttet UiS) og min veileder professor Anne Fiskvik (tilknyttet NTNU og UiS) som fikk Norges første doktorgrad i danseforskning i 2006. Fiskvik har forsket på forholdet mellom musikk og dans i tillegg til norsk dansehistorie. Jeg vil også trekke frem professor Siri Dybwik (tilknyttet UiS), som forsker på *utøverkunnskap*. Dansekunstner, dansepedagog og nylig professor Tone Pernille Østern som publisert flere artikler og arbeider inn under kunstfagsdidaktikk. Dette illustrerer noe av spennet i norsk danseforskning.

Jeg har ikke lyktes å finne frem til forskning som omhandler dans, talent og kulturskolen som et emne her i Norge, men som nevnt over er det andre fagfelt som har fokus på talent. Det nærmeste jeg kommer forskning på mitt felt er Heidi Haraldsen som er nevnt over, men jeg har ikke lyktes i å finne publikasjoner fra hennes pågående PhD-prosjekt.

I min masteroppgave har jeg derfor hovedsakelig sett til England, hvor jeg har funnet frem til forskning gjort omkring dans, talent og talentprogram for unge dansere, og dette har blitt høyst interessant for min oppgave. Jeg vil derfor trekke frem Imogen J. Aujla (tidligere Walker) som har arbeidet sammen med andre forskere som Sanna M. Nordin-Bates og Emma Redding for å se på talent og dans, da flere av deres publikasjoner og rapporter har vært relevante for min masteroppgave. Dette forskerteamet har publiserte artikler som spenner fra teoristudium til et omfattende studie av av 800 danseelever tilknyttet CAT-programmet i England¹⁸, og deres resultat av denne forskningen (2011-2014) er det redegjort for i rapporten *Passion, pathways and Potensial in Dance* fra 2014. Begrepene *talent identification* og *talent development* er hentet fra denne forskergruppen og oversatt til norsk (talentidentifikasjon og talentutvikling). Dette er blitt sentrale begreper i min oppgave, som jeg vil gjøre mer rede for i 3.2.

1.6.5 Kulturskolefeltet

Det er både økende interesse for forskning på kulturskolefeltet og synliggjort et behov for forskning på dette feltet gjennom *Nettverk for kulturskolerelatert forskning* initiert av Norges musikkhøgskole og Norsk kulturskoleråd. I 2011 ble den første konferansen avholdt og siden har det vært årlige konferanser. Jeg deltok selv på den siste konferansen, *Cutting Edge*, i

¹⁸ CAT står for *Center for Advanced Training* i England, i England har man 9 sentre som arbeider med å gi barn og unge i alderen 10-18 år profesjonell trening i dans for å utvikle sitt danse talent, for mer info se; <http://www.nationaldancecats.co.uk> (Hentet 14. mai 2016)

Trondheim i oktober 2015. Etter programmet for 2014 og 2015^{19,20} å dømme er hovedvekten av forskningen som pågår på kulturskole feltet musikkrelatert, i tillegg til gryende fokus på andre fag som sirkus og billedkunst. På konferansen i 2015 ble det presentert pågående og avsluttede prosjekter på ulikt nivå fra master til PhD-avhandlinger, og presentasjoner fra forskningsgrupper om IRIS-forsk.²¹

I kulturskolens rammeplan fra 2014 står det; ”Kulturskolefeltet er et relativt nytt profesjonsfelt som trenger forskning og utviklingsarbeid for å utvikle kunnskap om skoleslaget” (s. 18), så la oss håpe på mere forskning som kan vise oss hvordan vi best mulig skal drive kulturskolearbeid på en god måte for våre elever.

1.7 Disposisjon av oppgaven

I kapittel 2 presenteres kulturskolen som skoleslag og dens nye rammeplaner og fagplaner. Kapittel 3 omhandler teori og metode. Informantenes syn på talentidentifikasjon redegjøres for i kapittel 4, mens kapittel 5 gjør tilsvarende med talentutvikling. I kapittel 6 analyseres og diskuteres datamaterialet fra intervjuene opp mot litteratur, planer og egen erfaring. Oppgavens hovedproblemstilling omkring hvilken rolle kulturskolen skal spille i forhold til dansetalentene diskuteres i kapittel 7. Siste kapittel (8) fungerer som en oppsummering som redegjør kort for funn og oppgavens generaliserbarhet.

¹⁹ Hentet 9.5.2016 fra:

http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Nyheter/Nyhetsvedlegg/2015_Cutting_edge-Call.pdf

²⁰ Det har ikke lyktes meg å finne program fra andre konferanser enn 2014 og 2015.

²¹ IRIS-forsk er del av prosjekt IRIS, som har som mål å være ”et felles løft innen musikkopplæring for barn og unge gjennom kulturskoler i Buskerud/Telemark/Vestfold”. (hentet 7.6.2016; <http://iris.skul.no/?p=356>), IRIS forsk skal beskrive og analysere kunnskapsutviklingen i dette prosjektet (ibid.)

Kapittel 2 Kulturskolen som skoleslag og kartlegging av talenttilbud i dans i Norge

2.1 Innledning

Jeg skal i dette kapittelet gjøre rede for kulturskolen, kulturskolens nye rammeplaner og utkast til nasjonale fagplaner - dette for å danne et bakteppe for oppgaven som har som mål å se hvilken rolle dette skoleslaget bør spille i utvikling av unge dansere med særskilte forutsetninger (talent) og som ønsker å fordype seg i fagfeltet dans. Videre vil jeg kartlegge hvilke talenttilbud som finnes i Norge i dag. Jeg vil avslutningsvis se på prisaspektet.

2.2 Kulturskolen

Jeg skal i dette avsnittet kort gjøre rede for hvilken type skole kulturskolen er. Jeg har fokus på kulturskolen i nåtid og vil derfor ikke gå i dybden på kulturskolens historikk. Jeg vil trekke frem kulturskolens nye rammeplan fra 2014 og utkastet til nasjonale fagplaner som nå revideres etter høring som hadde frist i april 2016.

2.2.1 Kulturskolen som skoleslag

Kulturskoler er skoler som tilbyr barn og unge undervisning i ulike kunstfag. Det kan være stor variasjon på fagtilbud og størrelse på ulike kulturskoler. Kulturskolene springer ut fra musikkskolene som begynte å etableres i Norge allerede på 1960-tallet. På 1990-tallet utviklet flere musikkskoler sitt faglige tilbud, og begynte å tilby undervisning i andre kunstfag enn kun musikk. I 1997 kom loven om at alle kommuner er pliktet til å drive kulturskole, enten selv eller i samarbeid med nabokommuner. I opplæringslova (1998) står det:

§ 13-6. Musikk- og kulturskoletilbud

Alle kommuner skal aleine eller i samarbeid med andre kommuner ha eit musikk- og kulturskoletilbud til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles.

Til tross for at kulturskolen er lovpålagt vil det være store individuelle forskjeller mellom kulturskoletilbudet fra kommune til kommune.

I Norge har vi pr. dags dato totalt 428 kommuner²². 418²³ kommuner er medlem av Norsk kulturskoleråd som er ”en interesse-, samarbeids- og utviklingsorganisasjon for kommuner som eier og driver kulturskoler”²⁴. Noen kommuner driver kulturskole selv, mens

²² Hentet 27.5.2016; <http://www.kartverket.no/Kunnskap/Fakta-om-Norge/Fylker-og-kommuner/Tabell/>

²³ Tall fått pr. e-post etter henvendelse til Norsk kulturskoleråd.

²⁴ Hentet 27.5.2016; <http://www.kulturskoleradet.no/om-oss/medlemsfordeler/introduksjon/>

andre drives interkommunalt. Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (heretter GSI)²⁵ viser at kulturskolen etter lovforankringen har fått en fast plass i Norges kommuner. Antall elevplasser på kulturskolen er passert 100 000, og omkring 20 000 går på dans²⁶. Det har ikke lyktes meg å få oppdaterte tall på hvor mange av elevplassene på dans som er tilknyttet et fordypnings-/talentutviklingsprogram²⁷. Norge er et langstrakt land, og variasjonen i innbyggertall i landets 428 kommuner virker inn på de ulike kulturskolers størrelse og tilbud. Kulturskolens faglige tilbud har også sammenheng med hva private aktører i kommunene tilbyr. F.eks. har Kristiansand kulturskole 0 danseelever mens byen har to store private danseskoler (*Sharrons Dansestudio* og *Spinn*).

Kommune	Innbyggertall per. 1.jan. 2016 ²⁸	Danseelever i kommunens kulturskole (tall fra GSI per 1.okt. 2015)
Oslo	647 676	1146
Bergen	275 112	485
Trondheim	184 960	15
Stavanger	132 102	903
Kristiansand	87 446	0

Tabell 1 Innbyggertall kontra danseelever i kulturskoler

Det vanligste tilbudet i kulturskolene er musikk²⁹, og deretter har dans, visuelle kunsthag³⁰ og teater³¹ ganske lik størrelse. De resterende elever lærer andre kunst- og kulturuttrykk, inkludert nye fag som nysirkus og matfaget KulMat.

Kulturskolens prisaspekt ble løftet frem i *Soria Moria erklæringen (Kulturloftet I)* i 2005, videre i *Kulturloftet II* i 2010 og i *Kulturskoleloftet* fra 2010, og felles visjon i disse løftene har vært å kunne tilby barn og unge som ønsker det et tilbud om plass i kulturskolen til en god og rimelig pris (Kulturskoleutvalget, s. 15).

2.2.2 Ny rammeplan

I oktober 2014 ble kulturskolens nye rammeplan *Mangfold og fordypning* vedtatt på Norsk kulturskoleråds landsmøtet. I følge den nye rammeplanen skal kulturskolens undervisning organiseres i tre ulike opplæringsprogram; grunnprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram. Om programmene sies det at de "skal ivareta behovet for tilpasset opplæring og er gradert i forhold til undervisningsmengde og krav til egeninnsats" (s.10).

²⁵ Grunnskolens informasjonssystem (GSI) samler inn data om norske grunnskoler, GSI registrerer situasjonen per 1.oktober hvert år, for mer info se; <https://gsi.udir.no>

²⁶ Tall fra GSI 2015/16, Antall elever i Norge på alle fag; 102 513 og på dans 19 303

²⁷ Det er ikke mulig via GSI å få frem dette, Norsk kulturskoleråd har ikke oppdaterte tall på dette.

²⁸ Hentet 28.5.2016; <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkemengde/aar-berekna/2015-12-17>

²⁹ Tall fra GSI 2015/16, 81 798 elevplasser på musikk

³⁰ Tall fra GSI 2015/16, 7592 elevplasser på visuelle kunsthag

³¹ Tall fra GSI 2015/16, 7586 elevplasser på teater

Siden jeg fokusere på kulturskolens som arena for fordypning og spesialisering, vil jeg trekke frem følgende fra den nye rammeplanen:

Kulturskolen skal gi fordypningsmuligheter som kan danne grunnlag for videregående og høyere utdanning innen kunst- og kulturfag. (ibid., s. 8)

Kulturskolen må sikte mot en kontinuerlig styrking av utdanningslinjen fra begynnernivå til profesjonell utøvende virksomhet, nasjonalt og internasjonalt. (ibid., s. 9)

Til tross for ny rammeplan og pågående arbeid med nasjonale fagplaner avgjør likevel den enkelte kulturskole fagtilbudet ved sin skole, tilbudenes organisering og utforming av lokale læreplaner, og som påpekt i 2.2.1 er landets kulturskoler svært forskjellige med tanke på størrelse, organisering og fagtilbud (ibid., s. 12). Kanskje nettopp av den grunn oppfordres kulturskolen i den nye rammeplanen til "å delta i interkommunalt og regionalt samarbeid, samarbeid med lokale kunst- og kulturmiljøer, videregående skole, og med høyere utdanningsinstitusjoner og deres talentutviklingsprogram" (ibid., s.12).

Fordypningsprogrammet

Fordypningsprogrammet skal i følge ny rammeplan være "for elever som har særlig interesse og forutsetninger for å arbeide med faget" (ibid., s. 12). Programmet skal ha opptaksprøver. Undervisningen skal være tilpasset den enkelte elev, og utvikle elevens "kreative evner, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse, selvstendighet og samarbeidsevne" (ibid., s. 11). I tillegg skal programmet stille krav til at eleven som er del av et slikt program jobber målrettet og har høy egeninnsats. Programmet "skal kunne kvalifisere for videregående opplæring og høyere utdanning" (ibid., s. 12).

2.2.3 Nasjonale fagplaner

I etterkant av ny vedtatt rammeplan har det blitt satt ned grupper som skal skrive nasjonale fagplaner, med høringsfrist 22. april 2016. Fagplanene jeg refererer til er høringsutkastet pr. januar 2016. Jeg vil fokusere på fordypningsprogrammet, som er mest relevant for min oppgave.

Uavhengig av fag sies det at fordypningsprogrammet "er en påbygning for å imøtekomme elever med særskilte forutsetninger og som er ekstra dedikerte til den kunstneriske aktiviteten" (ibid., s.11).

Om fordypningsprogrammet for dans står det at "Dette er for viderekomne elever som har særskilte forutsetninger for dans og som ønsker å søke seg inn på danseutdanning" (ibid., s. 30) .

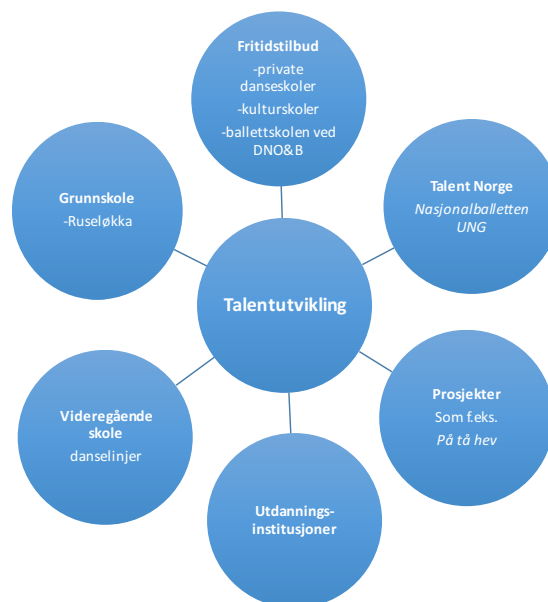
2.3 Kartlegging av talenttilbud på dans

Jeg oppfatter en voksende interesse for talent og talentutvikling som jeg også påpekte i 1.2. De siste årene ser vi at talent-/fordypningsprogram dukker opp hos stadig flere aktører. Det handler om tilpasset opplæring, ikke bare for den svake eleven, men også den sterke. Dette fokuset ser ut til å infiltreres på skoler og ulike fritidstilbud. Dette fokuset var ikke like sterkt tidligere, og trolig har TV-programmene som nevnes i 1.2 gjort Norge litt mer "unorsk" på dette området: Vi skal ikke behandle alle likt, man skal få skille seg ut og dyrke sitt talent, slik at man blir bedre og når nye høyder. I Danmark er *x-factor-loven* formulert av Johannes Andersen (2008). I opposisjon til janteloven innledes x-factor-loven med "Du skal tro at du er noget".

Jeg skal i 2.3.1-2.3.8 forsøke å kartlegge talentutvikling/fordypningstilbud i dans, for å danne et bilde av hva som finnes av slike tilbud og hvordan det drives. Jeg vil se på det som er av talentutvikling i *fritidstilbud* (private danseskoler i 2.3.1, kulturskoler 2.3.2, ballettskolen ved Den norske Opera & Ballett i 2.3.2), *grunnskole* (2.3.4), *videregående skole* (2.3.5), *danseutdanning* ved høyskoler og universitet (2.3.6), *prosjekter* (2.3.7) og *nasjonale satsninger* (2.3.8).

Jeg vil i kartleggingen fokusere på opptakskriterier, struktur og treningsmengde. Jeg har valgt å ikke ta inn prisaspektet som del av kartleggingen. Men siden kulturskolen som institusjon skal tilby barn og unge god undervisning til rimelig pris (jf. 2.2.1) har jeg i stedet valgt å lage en tabell som viser priseksempel på talentutviklingstilbud på private danseskoler og kulturskoler (2.4), som er to av aktørene som fremstår som likeverdige og sammenlignbare.

Mitt formål for kartleggingen er ikke å gjøre en opptelling av hvor mange aktører som finnes og hva de ulike gjør, men å vise til eksempler på hvordan talentutvikling i dans organiseres ved ulike institusjoner for å danne et bakteppe til min problemstilling. Jeg vil med dette bakteppet påpeke at kulturskolen ikke står alene på feltet jeg har undersøkt, men er en av mange aktører.



Figur 1 Illustrasjon av talentutvikling i dans i Norge

2.3.1 Private aktører

Det finnes svært mange private ballettskoler i Norge, de har ulik størrelse og ulikt fokus. Ballett- og danseundervisning startet hos private og har derfor lengst tradisjon i å drives privat. Jeg vil trekke frem tre aktører i tre forskjellige byer, Oslo, Stavanger og Kristiansand.

En av største private aktørene er Bårdar i Oslo. Deres talentprogram kalles *Bårdar Talent* (rekrutt, nivå 1 og nivå 2). Her har man omkring 6-7 danseklasser (fra 60-90 minutter) i uka og stort fokus på forestillinger.³²

Stavangerregionens største private danseskole har det de kaller *Showgruppe* som via deres nettsider sies å være "en talentgruppe for elever ved Steps". Videre sies den å være "for våre ivrigste og mest dedikerte elever fra 13-25 år".

Et av de private dansestudioene i Kristiansand drives av Sharron Roberts.³³ Hun driver sammen med Silje Norheim en egen organisasjon som kalles *Dansebanken*.³⁴ Innunder dette driver de *Dansebanken-UNG* som ble startet høsten 2011 og er "et kompani for dansere med

³² Hentet 4.mai 2016, <http://baardar.no/dansekurs/bardar-talent/>

³³ Sharron Roberts driver *Sharrons Dansestudio*

³⁴ Info via e-post korrespondanse med Sharron Roberts 5.5-15.5.2016 og fra hennes skoles hjemmeside.

talent innenfor klassisk og moderne" på Sørlandet, dvs. Vest- og Aust-Agder.³⁵ Dette kompaniet trener fredag og helger. Fra og med høsten 2016 skal kompaniet bestå av en aspirant avdeling (11-13 år) og et hovedkompani (14-19 år).

2.3.2 Kulturskolen

Jeg skal i dette avsnittet fokusere på talent-/fordypningstilbud på kulturskolen som institusjon, og se til tre av landets største kulturskoler.

Denne oppgaven søker ikke å dekke alle varianter av tilbud for talentutvikling og fordypning som gjøres av kulturskoler, og jeg har heller ikke som mål å kartlegge hva alle kulturskoler gjør på dette feltet. I stedet skal jeg trekke frem tre kulturskoler, valgt ut fra hvem som intervjues og min egen tilknytning. Disse tre kulturskolene har tre ulike måter å tilby fordypningsmuligheter for viderekomne elever med særskilte forutsetninger for dans.

Den nye rammeplanen fra 2014 er vedtatt, og det jobbes per dags dato med å ferdigstille nasjonale fagplaner. Bergen kulturskole har, etter at ny rammeplan ble vedtatt, omdøpt sitt talentprogram til fordypningsprogram³⁶. Oslo musikk- og kulturskoles tilbud i dans kalles begge deler; *talentutvikling/fordypningsprogram*.³⁷ I Stavanger kulturskole kalles tilbudet til disse elevene fremdeles talentutvikling. Jeg vil i de neste avsnittene gi en kort beskrivelse av dette tilbudet ved kulturskolene i Oslo, Bergen og Stavanger.

Oslo Musikk- og Kulturskole

Oslo musikk- og kulturskole (heretter: OMK) inngikk i 2008 et samarbeid med den tidligere private danseskolen *Spin Off Dansestudio*. Samarbeidet har ført til et stort og variert undervisningstilbud i dans.³⁸

OMKs talentutvikling/fordypningsprogram består pr. dags dato av *intensivt kveldsstudium* og fire kompanier. Kompaniene er *Schous dansekompani*, *Schous ungdomskompani*, *Schous hip-hop-kompani* og *Bjørnholt dansekompani*. Høsten 2016 utvider OMK sitt talenttilbud med *Schous hip-hop kompani 2*, *Schous ballettkompani 1* og *Schous ballettkompani 2*. Mens ballett- og hip-hop-kompaniene fokuserer på sine respektive dansesjangre, trener danse- og ungdomskompaniene både ballett, jazzdans og moderne dans.

³⁵ Hentet 15.5.2016 <http://www.sharronsdansestudio.no/index.php?id=1&id2=101>

³⁶ Hentet 6.5.2016 <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bergen-kulturskole/9175/9182/article-82577>

³⁷ Hentet 6.5.2016;

http://www.oslokulturskole.no/no/fagtilbud/talentutvikling/no/fagtilbud/dans/talentutvikling_dans.aspx.aspx

³⁸ Hentet 6.5.2016; <http://www.oslokulturskole.no/no/fagtilbud/dans/velkommen-til-dansekurs-i-omk.aspx>

Kompaniene har noen felles klasser. I tillegg må deltakerne gå på et bestemt antall andre danseklasser.

Talentutviklingstilbudet ved OMK retter seg hovedsakelig mot ungdom, med unntak av hip-hop- og ballettkompaniene som er fra ni år.

Intensivt kveldsstudium er det talentutvikling/fordypningsprogrammet som skiller seg mest fra de andre OMK tilbyr. Her får hver elev en individuell timeplan tilpasset deres nivå, i tillegg til deltakelse på forestillinger og tett oppfølging med elevsamtaler. Studiet er som navnet tilsier intensivt, med omkring 20 timer pr uke, og undervisningen er i all hovedsak lagt til ettermiddag/kveld. Programmet er for elever over 18 år, og de søker direkte videre til høyere dansestudier.

Alle tilbud ved talentutvikling/fordypningsprogram på OMK har opptaksprøver.



Bilde Fra talentutviklingsprogram i Oslo Musikk- og Kulturskole. Foto: Peter D.Hypher

Bergen Kulturskole

Bergen kulturskoles (heretter; BK) har 2 fordypningstilbud i dans; *fordypningsprogram i dans* og *fordypningsgruppe i jazzdans*.

Fordypningsprogrammet i dans er det mest omfattende. Dette programmet "arvet" Bergen kulturskole etter *Carte Blanche*.³⁹ Programmet startet som en del av Carte Blanche sin ballettskole, og ble overtatt av Bergen kulturskole høsten 1999.^{40,41} Tilbudet startet som et rent ballettilbud, men har etterhvert også tatt inn moderne- og samtidsdans og supplerende trening. Fortsatt er hovedfokuset på ballett, med daglige klasser i dette. Pr. dags dato er det tre inndelinger av elevene etter nivå (og alder). Tilbudet er for elever fra 9-19 år og har opptaksprøve. Når man tas inn starter man som rekrutt og har et prøveår. Skolen er kjent for å rekruttere til danseutdanninger i både inn- og utland. Dette programmet er det som refereres til som "Bergensmodellen" som flere viktige talspersoner i danse-Norge mener at andre bør prøve ut for å heve nivået på norske (ballett)dansere (Fagerholt og Lorentzen, 2012).

Fordypningsgruppe i jazzdans har undervisning en gang pr. uke. Tilbudet er ment som et supplement til annen dansetrening i jazzdans, ballett eller lignende. Tilbudet er for elever fra 12 år, og elever tas inn på bakgrunn av opptaksprøve.

Stavanger Kulturskole

Stavanger kulturskole (heretter; SK) har tre ulike tilbud innen talentutvikling; *fordypning i jazzdans* (5.-7. klasse), *lørdagsskole* (7.-10. klasse) og *Ungdomskompani* (10. klasse til 18 år).

Fordypning i jazzdans er et tilbud for danseelever som allerede går på jazzdans ved SK og vil fordype seg i dette. Det er ikke opptaksprøve for å være del av dette tilbudet, men man må være på nivå 2 i jazzdans. Tilbudet har to klokketimers undervisning hver tredje uke og en helg hvert semester.

Lørdagsskole i dans ble startet høsten 2007 etter modell fra SKs *lørdagsskole i musikk*, hvor elever møttes fem timer annenhver lørdag, i tillegg til minimum to danseklasser ved skolens øvrige danseundervisning, hvorav en måtte være ballett og den andre var valgfri.

³⁹ Norges nasjonale kompani for samtidsdans.

⁴⁰ Nye Carte Blanches ballettskole startet i 1991, da kompaniet skiftet profil og flyttet til Bergen, i begynnelsen var det dansere fra kompaniet som underviste, men grunnet turnevirksomhet var det vanskelig å ha kontinuitet. Omkring 1997-98 ble det økende fokus på ballettundervisning, og skolen med ballettpedagog Peter Tornev i spissen rekrutterte danser til Gøteborgs ballettskole o.l. Fra 1998 kalles det NBC- klassisk, og årsrapport fra 1998 sier at intensjonen med dette tilbudet er at det skal bli del av kunstskoletilbudet i Bergen. Årsrapport fra 1999 rapporterer at NBC-klassisk ble overtatt av Bergen kommunale kulturskole høsten 1999. (basert på informasjon fra årsrapporter fra 1991-1999, lastet ned 6.5.2016; <http://www.nsd.uib.no/polsys/data/forvaltning/enhet/53059/aarsmelding>).

⁴¹ Da under navnet *Nye Carte Blanche*.

Modellen startet som tilbud for elever fra 9. klasse t.o.m. 3. klasse videregående skole (ca. 18-19 år). Undervisningen var i de tre sceniske danseformene; ballett, jazzdans og moderne/samtidsdans, uten noe spesifikt fokus. Elevene kunne komme fra ulike bakgrunner; elever som bare hadde danset en sjanger og elever som hadde danset alle før de startet. I starten ble elever anbefalt av lærerne å søke, og en anbefaling ble sett på som en invitasjon til opptaksprøve. Da anbefaling ikke var ensbetydende med å motta plass på tilbudet, og for å ikke ekskludere noen som ønsket å prøve seg på tilbudet som lærere hadde oversett/ikke lagt merke til, ble opptaksprøven åpnet så elever kunne melde seg på uten anbefaling fra lærer. Da SK startet opp sitt *Ungdomskompani* høsten 2012 ble lørdagsskolens struktur noe endret. I dag er dette tilbudet for elever fra 7.-10. klasse og lørdagstreningen redusert til fire timer. Fremdeles må man i tillegg til lørdagstrening annenhver helg trene minimum to danseklasser pr. uke, hvor en må være ballett.

Ideen med *Ungdomskompaniet* kom blant annet da flere av våre eldste lørdagsskoleelever også gikk på danselinje i videregående skole, og kombinasjonen med lørdagsskolemodellen og danselinje resulterte i mer teknikk-klasser og mer av det de allerede fikk på skolen. Noen av disse elevene⁴² så vi oss også nødt å anbefale å slutte på dette tilbudet for heller å konsentrere seg om danseklassene på videregående. Målet med *Ungdomskompaniet* var å gi disse elevene et supplerende tilbud, samtidig som et kompani med fokus på koreografiske prosesser var tenkt som et sted elevene kunne få en opplevelse av hvordan det er å være danser i et kompani. *Ungdomskompaniet* har en to timers ukentlig klasse sammen, i tillegg til intensive helger og uker hvor de jobber med koreografer. Elevene i kompaniet må i tillegg gå på minst to danseklasser på kulturskolen (hvor minimum en må være ballett), med unntak av elever som går i 2. og 3. klasse på danselinje på videregående skole. Danseklassene som er utenom kompaniklasser betaler man ikke for.

2.3.3 Ballettskolen ved Den Norske Opera & Ballett

Ballettkompanier over hele verden har sine egne ballettskoler, hvor de driver undervisning og rekruttering til eget kompani. Nasjonalballetten (del av Den Norske Opera & Ballett, heretter DNO&B) er ikke noe unntak. Elever tas inn på Ballettskolen via opptaksprøve "hvor en vektlegger dimensjoner som fysisk egnethet inkludert bevegelighet, koordinasjon, spenst, musikalitet, konsentrasjonsevne og energi".⁴³ Treningsmengden intensiveres etter alder, fra 1

⁴² Dette gjaldt elever som gikk i 3.klasse på danselinjen på videregående skole.

⁴³ Info fra Ballettskolens hjemmesider, hentet 5.5.2016; <http://operaen.no/om-dnob/ballettskolen/#sectionOpptak>

gang pr. uke til 6 pr. uke for de eldste.⁴⁴ Nye elever får prøvesemester og elevene vurderes 2 ganger i året.

2.3.4 Dans i grunnskole

I Norge har vi *ett* tilbud hvor ungdomsskoleelever samtidig med å gå ungdomskolen kan få ballettrening inkludert. Dette tilbudet er i Oslo på Ruseløkka skole og er et samarbeid med Ballettskolen ved DNO&B. Elever fra hele landet kan søke og tas inn på bakgrunn av opptaksprøve hvor både danseferdigheter og fysiske ferdigheter vurderes. Da dette tilbudet er del av norsk grunnskole er tilbudet gratis for elevene.⁴⁵ Dette tilbudet er kjent for sitt høye nivå og rekrutterer danseelever til ballettutdanninger både på Kunsthøgskolen i Oslo og andre tilsvarende skoler i utlandet:

Osloskolens styrke er at vi tilpasser opplæringstilbudet til elevene. Et elitetilbud i klassisk ballett på ungdomstrinnet gir unge talenter en mye bedre mulighet til å nå et internasjonalt toppnivå som kunstner. Tilbudet har allerede vist sin verdi og kvalitet gjennom økt rekruttering til videre ballettutdanning på høyeste nivå både her hjemme og ved utenlandske skoler. Elever fra de første kullene er til og med allerede engasjert av Nasjonalballetten og utenlandske ballettensembler

(Astrid Søgnen, direktør Utdanningsetaten⁴⁶)

2.3.5 Dans i videregående skole

Siden Reform 94 har vi fått dans på videregående skole som del av studieprogrammet Musikk, Dans og Drama (heretter MDD). MDD tilbyr gir elevene studiekompetanse i tillegg til at de kan fordype seg i et av studieprogrammets områder.

På danselinjen tas elever inn på bakgrunn av karakterer fra ungdomskolen. I tillegg vil noen skoler ha ferdighetsprøver som kan gi søkerne tilleggspoeng. Tilleggspoeng kan hjelpe elever som har talent eller bakgrunn i dans til å få et høyere karaktersnitt og øke søkerens sjanse for å få plass.⁴⁷

⁴⁴ "Det er trening 1 gang pr uke for 6-7-åringene, 3 ganger pr uke for 8-10 åringene, og så øker det på videre inntil 6 dager i uken for de 2-3 eldste gruppene". Fra ballettskolens hjemmesider, hentet 5.5.2016; <http://operaen.no/om-dnob/ballettskolen/#sectionOpptak>

⁴⁵ Elever som ikke er bosatt i Oslo Kommune, må ordne gjesteelev garanti fra sin kommune. Info fra skolens nettsider, hentet 5.5.2016; <https://ruselokka.osloskolen.no/fagtilbud/kurs-i-klassisk-ballett2/kurs-i-klassisk-ballett/>

⁴⁶ Sitat hentet 5.5.2016 fra; <https://ruselokka.osloskolen.no/fagtilbud/kurs-i-klassisk-ballett2/kurs-i-klassisk-ballett/>

⁴⁷ Det benyttes ulike poengmuligheter, men f.eks. en elev med snitt 3,9 som får 5 tilleggspoeng vil øke sitt snitt til 4,4.

I følge fagplanene skal elevene ha undervisning i de sceniske danseformene; ballett, moderne/samtidssdans og jazzdans. Skolenes vektning av retningene fremgår ikke av fagplaner, og kan derfor være ulik fra skole til skole. I tillegg har elevene støttefag som Dans i perspektiv (dansehistorie, danseanalyse, koreografi og komposisjon) og grunntrening (treningslære).

Det finnes en landsdekkende danselinje med høyt nivå, også kalt *ballettlinjen*⁴⁸, på Edward Munch videregående skole i Oslo. Her tas 50% av elevene inn på bakgrunn av ferdigheter og intervju, og de resterende på karaktergrunnlag.⁴⁹

2.3.6 Dans i utdanningsinstitusjoner

Vi har flere utdanningsinstitusjoner i Norge som tilbyr høyere utdanning innen dans, både private og statlige - de fleste med praktisk utdanning som utøvende danser, dansepedagog og koreograf, med unntak av NTNU som tilbyr en danseteoretisk utdanning. Alle disse skolene tar inn studenter på bakgrunn av opptaksprøver. Det stilles ulike krav etter skoleprofil, studiets og sjangernes krav, men likefullt må studenter prøves før de eventuelt aksepteres. Å fordype seg i dans på utdanningsinstitusjoner kreves spesiell interesse og visse ferdigheter, og jeg vil påstå at opptaksjuryer ser etter talenter som kan videreutvikles innenfor egen institusjon. Derfor har jeg også valgt å gi en kort presentasjon av disse institusjonene i min kartlegging av talenttilbud i dans i Norge. Jeg konsentrerer meg om de utdanningsinstitusjonene som utdanner dansere, dansepedagoger og koreografer og gir studentene studiepoeng og universitetsgrader etter endt studie.

*Kunsthøgskolen i Oslo*⁵⁰

Balletthøgskolen (tidligere *Statens Balletthøgskole*) er del av *Kunsthøgskolen i Oslo* (heretter KhiO). Her utdannes *dansere* (tre ulike bachelorgrader i klassisk ballett, jazzdans og samtidssdans (treårige), samt masterstudie i utøvende dans), *dansepedagoger* (ettårig praktisk-pedagogisk utdanning, heretter PPU) og *koreografer* (master i koreografi). KhiO er pr. dags dato eneste utdanningsinstitusjon som tilbyr mastergrad i praktiske dansefag. KhiO er en statlig høgskole.

⁴⁸ Kjent som ballettlinjen, omtales tidvis som dans- og ballettlinjen.

⁴⁹ Hentet 4.5.16;

<http://www.vilbli.no/?Fylke=3&Program=V.AO&Side=Artikkel&Artikkel=021556>

⁵⁰ Basert på informasjon hentet fra skolens nettsider mars 2016; <http://www.khio.no>

*Universitetet i Stavanger*⁵¹

Universitetet i Stavanger (heretter: UiS) utdanner dansere og dansepedagoger.

Bachelorgraden i dans er treårig og har fokus på moderne og samtidsdans. I tillegg er det mulig å ta ettårig PPU i dans. UiS er et statlig universitet.

*Norges Dansehøyskole*⁵²

Norges Dansehøyskole (tidligere *Norges Balletthøyskole*, heretter: NDH) gir studenter bachelorgrad i dans med pedagogikk, studentene kan velge mellom fordypning i jazzdans eller moderne- og samtidsdans. NDH er en privat høyskole.

*Høyskolen for Dansekunst*⁵³

Høsten 2016 starter *Skolen for Samtidsdans* opp et nytt studie; *Bachelor i dansekunst og koreografisk tenkning*. Skolen har tidligere drevet et toårig studie som har vært godkjent som fagutdanning. Nå er deres nye bachelorgrad godkjent av NOKUT, og skolens navn endres fra *Skolen for Samtidsdans* til *Høyskolen for Dansekunst*⁵⁴. Skolen endres fra fagskole til høyskole og er privat.

2.3.7 Prosjekt - På tå hev

På tå hev er et prosjekt som ligger under DNO&B, og ”skal gi ungdommer med engasjement og talent for moderne dans mulighet til å videreutvikle sine ferdigheter”.⁵⁵ Prosjektet startet i 2011, i år (2016) tilbys prosjektet for første gang nasjonalt. Prosjektet har avholdt workshop for 3000 ungdommer på utvalgte steder i Norge. Av disse vil 100 ungdommer inviteres til å jobbe med en koreograf på sitt hjemsted, for å utvikle en koreografi som skal vises på Scene 2 ved DNO&B i desember 2016. I Rogaland vil treningen skje i Stavanger, og den internasjonale koreografen Hagit Yakira er tilknyttet prosjektet. Ungdom som får mulighet til å delta på dette betaler ikke noe, prosjektet er finansiert av sponsormidler.⁵⁶

⁵¹ Basert på informasjon hentet fra skolens nettsider mars 2016; <https://www.uis.no/fakulteter-institutter-sentre-og-museum/det-humanistiske-fakultet/institutt-for-musikk-og-dans/>

⁵² Basert på informasjon hentet fra skolens nettside mars 2016; <http://www.ndh.no>

⁵³ Basert på informasjon hentet fra skolens nettside juni 2016; <http://hfdk.no>

⁵⁴ Info fra skolens nettsider, lastet ned 5.5.2016; <http://www.samtidsdans.no/2015/10/nytt-bachelorstudie-akkreditert-og-godkjent/>

⁵⁵ Lastet ned 15.5.2016; <http://operaen.no/Forestillinger/pa-ta-hev/#sectionIntro>

⁵⁶ Fra DNO&B sine hjemmesider fremgår det at sponser er Sparebankstiftelsen DNB. Lastet ned 15.5.16; <http://operaen.no/Forestillinger/pa-ta-hev/#sectionIntro>

2.3.8 Nasjonale satsninger: Talent Norge

Talent Norge er en forholdsvis ny, nasjonal satsning for unge talenter og nyutdannede kunstnere. Aksjeselskapet *Talent Norge* ble stiftet i 2015 av Sparebankstiftelsen DNB, Stiftelsen Cultiva og Staten v/Kulturdepartementet. Prosjekter som støttes må ha en privat investor som ”spytter” i en like stor sum som *Talent Norge*, dermed finansieres prosjekter med en deling mellom statlige og private midler.

Nasjonalballetten UNG er det første og pr. dags dato eneste prosjektet som omhandler dans i *Talent Norge*. Dette har gitt Nasjonalballetten et ungdomskompani for 10 dansere fra 17-23 år. Ungdomskompaniets mål er å gi unge nyutdannede dansere arbeidsmuligheter, samt å gi unge dansere ”nødvendig «mengdetrening» i den sårbare overgangen mellom skole og arbeidsliv”.⁵⁷

2.4 Prisaspektet

Dersom barn og unge ønsker å utvikle sitt talent innen for dans må foresatte på de fleste tilbud betale for dette. Så langt i kartleggingen i 2.3 har jeg utelatt prisaspektet. Her har jeg valgt å lage en tabell som viser hva de ulike talentutviklingstilbudene ved de eksemplifiserte private danseskolene og kommunale kulturskolene koster. Jeg ser denne tabellen som hensiktsmessig å ta med da jeg senere i kapittel 5 ser på hvilke faktorer som påvirker talentet, og berører tema som foresattes økonomi.

Selv om kartleggingen min viser til andre talentutviklingstilbud, som tilbud i grunnskole, videregående skole og utdanningsinstitusjoner, er de enten kostnadsfrie eller det finnes gode støtteordninger via Statens Lånekasse. Jeg anser derfor de andre tilbudene irrelevante for denne tabellen og senere diskusjon i oppgaven. Tabell 2 er en kartlegging av pris (dvs. egenandel for elev)⁵⁸ ved private og kommunale talentutviklingstilbud.

⁵⁷ lastet ned 5.5.2016, <http://www.talentnorge.no/ungdomskompani-til-nasjonalballetten/>

⁵⁸ Pris er her den egenandel som betales for en elevplass ved tilbudet. Tabellen redegjør ikke for den reelle prisen det koster skolen å ha en elev ved et slikt tilbud..

Aktører	Tilbud	Pris pr. skoleår
Private Aktører		
Bårdar	<i>Bårdar Talent</i>	9800 kr
Dansebanken	<i>Dansebanken UNG</i>	Ca. 3000 kr
Steps Dansestudio	<i>Showgruppa</i>	Ca. 7600 kr ^A
Kommunale kulturskoler		
Oslo Musikk og Kulturskole	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Schous Ungdomskompani</i> • <i>Schous Dansekompani</i> • <i>Schous Ballettkompani</i> • <i>Schous hip-hop kompani</i> • <i>Bjørnholt dansekompani</i> • <i>Intensivt kveldsstudium</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 100 kr • 13 870 kr • 10 100 kr • 7060-13870 kr • 4810 kr^C • 15 860 kr
Bergen kulturskole	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fordypningsprogram i dans</i> • <i>Fordypningsgruppe i jazzdans</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • 3100 kr • 3100 kr
Stavanger kulturskole	<ul style="list-style-type: none"> • Fordypning i jazzdans • Lørdagsskole i dans • Ungdomskompani 	<ul style="list-style-type: none"> • 7100 kr^B • 6900 kr • 6900 kr

A – Pris er beregnet ut fra kravet om minimums antall klasser som opptak i *Showgruppa* krever, basert på minstepris og fratrukne rabatter.

B – Elever må i tillegg til dette tilbudet gå minimum en gang på jazzdans i tillegg til fordypning. Pris for dette tilbudet er beregnet på bakgrunn av selve tilbud og krav, og fratrukket rabatter.

C – Bjørnholt Dansekompani er rimeligere enn andre tilbud da det er tilknyttet et område hvor familier gjerne har lavere gjennomsnittsinntekt.

Tabell 2 Kartlegging av pris (egenandel) ved ulike talentutviklingsstilbud for barn og unge

Tabellen over illustrerer at talentutviklingsprogram koster, og varierer fra ca. 3000-16 000 kr i egenandel per skoleår. Tilbudene varierer i omfang, og det er stor forskjell på hvor mange timer de involverte elevene danser ukentlig. Av private aktører er Dansebanken UNG er rimeligst, men her vil nok de fleste elever også være tilknyttet sin lokale skole og betale kontingent der i tillegg til dette tilbudet. Når det kommer til kulturskolene er det BK som har rimeligst talentutvikling. Likevel er det slik at BK har flere elever som går på både *fordypningsprogrammet i dans* og *fordypningsgruppen i jazz*, og dermed betaler det dobbelte. Prisen ved BKs program er lik for begge tilbudene, selv om treningsmengden varierer fra en klasse i uka i fordypningsgruppa til daglige danseklasser i fordypningsprogrammet. *Intensivt kveldsstudium* i OMK er kulturskolens dyreste, men det er viktig å påpeke at dette tilbudet er for eldre elever som gjerne kombinerer dette med jobb på dagtid.

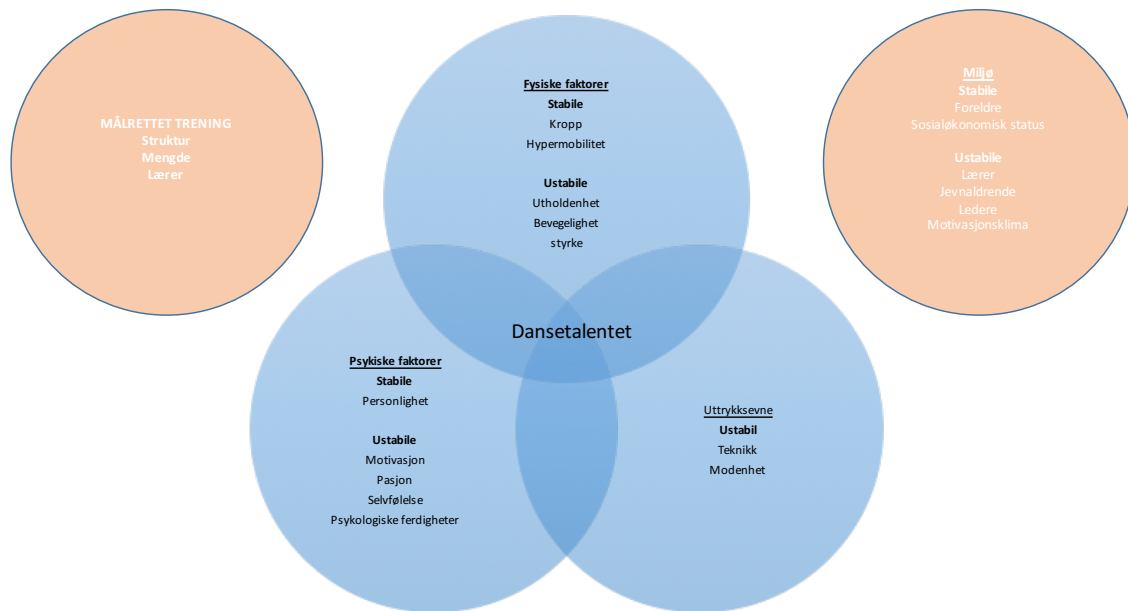
Kapittel 3 Teori & Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for anvendt teori og mine metodiske refleksjoner og valg i forskningsprosessen. Kapittel 3 tar leseren gjennom forskningsprosessen fra valg av metode til analyse av materiale, og til sist gjør jeg rede for oppgavens validitet og reliabilitet.

3.2 Teori: Faktorer som former dansetalentet

Jeg vil her trekke frem teori utviklet av forskningsgruppa med Aujla (tidligere Walker) i spissen som blir nevnt i 1.6.4. De skiller i sin forskning mellom talentidentifikasjon og talentutvikling som omtalt og definert i 1.5. De skiller også mellom individuelle faktorer og faktorer utenfor individet, som igjen deles i *stabile* (stable) og *ustabile* (unstable). Jeg vil gjøre et forsøk på å utdype og illustrere dette. Det finnes individuelle faktorer som er viktig for et dansetalent som ikke kan endres, som f.eks. fysiske faktorer som kropp og lemmers lengde, men det finnes også individuelle fysiske faktorer som kan endres (derav ustabile) som f.eks. utholdenhet, bevegelighet og styrke (Walker et.al. 2010). De ustabile som kan endres har jeg valgt å oversette til trenbare faktorer. I tillegg til individuelle faktorer omgis også talentet med utenforliggende faktorer som kan ha betydning for dansetalentet, som treningsmuligheter og sosiale faktorer (engelsk: *interpersonal factors*). Faktorene som ligger utenfor individet deles også inn i stabile og ustabile, noen kan endres og andre ikke. Her trekkes sosiale faktorer som foreldre og familieøkonomi inn som stabile, mens faktorer som kan endres er blant annet forholdet til lærer og jevnaldrende. Jeg har forsøkt å visualisere de individuelle kontra de utenforliggende faktorene som Walker et al.(2010) bruker i figur nr. 2 under, da dette er sentrale begreper og en teori jeg benytter i min oppgave.



Figur 2 Individuelle kontra utenforliggende faktorene som påvirker et dansetalent (basert på Walker et al., 2010)

3.3 Valg av metode

Min masteroppgaves formål er å undersøke hvilken rolle kulturskolen bør spille i utvikling av fremtidens dansere, og jeg har valgt å gjøre en kvalitativ studie om dette. Jeg mener at en kvantitativ studie i form av en spørreundersøkelse med svaralternativer ikke ville gi meg den informasjonen jeg søkte. En kvantitativ undersøkelse ville vært interessant for å finne omfanget av talentutvikling/fordypningsprogram for danseelever på kulturskolene, antall timer de trener, hvor mange som går videre til høyere utdanning i dans o.l.

I stedet har jeg vært interessert i å se på hvordan dansetalent identifiseres, hvordan talentutvikling i dans bør drives, og undersøke hvilken rolle kulturskolen bør spille i dette arbeidet. Dette er kvalitative spørsmål som krever en utforskende tilnærming. Jeg ønsket med kvalitative forskningsintervjuer, gjennom interaksjon med informanter, å være delaktig i en felles kunnskapsproduksjon. (Kvale et al., 2015, s.83) . Kapittel 3.4.1-3.4.5 er en gjennomgang av intervjuprosessen.

I tillegg til kvalitative forskningsintervjuer valgte jeg å gjøre en ikke-deltakende observasjon, den omtales i 3.5.

3.3.1 Forskerrollen

Nilssen (2014, s. 30) sammenligner forskerrollen med å være etterforsker, hvor alt er viktig og alle er mistenkte i starten. Forskeren må for å lykkes ”stille gode spørsmål, være en god lytter og tilslutt sette sammen alle bitene i puslespillet for å finne en løsning” (ibid., s. 33).

Sammenligningen er god, men det er også i følge Nilssen en vesentlig forskjell:

Etterforskeren søker å finne sannheten, mens kvalitative forskere finner noen svar, men ikke svaret (ibid.).

I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste instrumentet (ibid., s. 28), noe som Å krever mye av forskeren. Det gjør at forskeren må være bevisst sin subjektivitet, for all observasjon og analyse filtreres gjennom forskerens livssyn, verdier og perspektiver (ibid., s. 30). Forskeren har ikke kun med seg sin subjektivitet eller ”linse” inn i forskningen, men fordi forskeren blir en del av den ”verden” som forskes på, påvirker forskeren dette også med sin tilstedeværelse, forhold til informantene og forforståelse (ibid. s.31). Nilssen (2014) påpeker også viktigheten av refleksivitet i forskningsprosessen. Det er nødvendig at forskeren gjør rede for sin forforståelse i kvalitativ forskning, siden denne type forskning ofte gjøres av forskere med bakgrunn fra og spesiell interesse for nettopp det feltet de forsker på (ibid.). I min masteravhandling har jeg selv bakgrunn fra og spesiell interesse for feltet jeg undersøker. Jeg vil derfor først redegjøre for min subjektivitet, forholdet til informantene og min egen forforståelse. I avsnitt 2.2.3 vil jeg nøye beskrive mine metoder for å vise transparens omkring hvilke valg jeg har stått overfor og tatt. Synliggjøring av min subjektivitet, forhold til informanter, forforståelse og transparens i valg håper jeg kan gi materialet validitet og speile min refleksivitet i denne masteroppgaven..

Min forforståelse

Feltet jeg skal undersøke er et velkjent for meg, og jeg vil påstå å være på ”hjemmebane” da det handler om dans, talentutvikling og kulturskolens rolle. Jeg har lang fartstid i dansens verden fra å være elev ved private danseskoler, kulturskole og videregående skole, dansestudent ved høyskole, student i dansevitenskap på universitet, dansekunstner i det frie feltet og dansepedagog ved kulturskole og videregående skole, og jeg har siden 2010 vært involvert i Stavanger kulturskoles talentutviklingstilbud. Jeg skal undersøke et fenomen i den institusjonen jeg selv jobber for, og ønsker, som jeg sier i kapittel 1.2, å lære mer om dette temaet for å lykkes enda bedre i å gi et godt tilbud til barn og unge som ønsker å utvikle sitt talent og fordype seg i dans ved Stavanger kulturskole. Min bakgrunn fra den verden jeg skal undersøke preger uten tvil min forforståelse, og gjør at mine erfaringer, min kunnskap og

mine holdninger påvirker min ”linse”, og denne subjektiviteten min skal jeg nå forsøke å gjøre rede for. "Forforståelsen omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området vi skal studere" (Nilssen, 2014, s. 68).

Forskeren ser verden gjennom de begreper som forskerens språk innehar, og min bakgrunn og lange fartstid i dansens verden gjør at jeg kjenner og behersker språket (som begreper, metaforer og terminologi) som brukes der. Dette gjør at kommunikasjonen med mine informanter er god, vi snakker samme ”stammespråk”, og det gir meg en godt grunnlag for å intervju mine informanter om temaet i denne undersøkelsen. Gadamer skaper uttrykket "forforståelse som innebærer at enhver forståelse har utgangspunkt i en tidligere forståelse" (Kjørup, 1997, s. 277). Å være på hjemmebane og snakke samme ”stammespråk” gjør at jeg er en *insider* i min egen forskning. Koutsouba (1999, s. 186-188) bruker *insider*-begrepet, og skriver videre om å være ”outsider in a inside world”, om opplevelsen av å være outsider i en verden man kjenner godt. I mine intervjuer har jeg ikke hatt opplevelsen av å være outsider i verken intervju- eller observasjonssituasjoner, men jeg velger å bruke begrepet *insider* fordi jeg opplever at dette beskriver min situasjon i min forskning. Kvale et al. (2009, s. 84) sier at: ”Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet”. Å være en insider gjør at jeg kjenner godt til den verden jeg skal undersøke. Min bakgrunn innen dans gjør at min kunnskap omkring dans er stor og mine år ved kulturskolen gjør at jeg kjenner dette skoleslaget godt. Min bakgrunn gir nærhet til feltet og mennesker som undersøkes, og gir både fordeler og ulemper. Forforståelsen gir retning for vår forskning (Nilssen, 2014, s. 68). Likhet mellom eget og informantens referansegrunnlag (horisont/livsverden) kan ha resultert i gode intervjusituasjoner og informantens velvillighet til å dele tanker og kunnskap med meg. På den andre siden kan det å være insider være en ulempe, fordi det kan resultere i at man ikke klarer å skape nok distanse til det man undersøker for å kunne se på materialet med nye øyne og ikke med sin forforståelse. Å være på ”hjemmebane” på feltet man undersøker kan gi kjennskap som kan hjelpe en til å forstå fenomenet bedre, men det kan også gjøre at en ikke klarer å oppdage noe nytt fordi verden man undersøker er så ”hjemmekjær”. Forforståelse kan også sammenlignes med fordommer, men ifølge Gadamer trenger ikke fordommer å være negativt, da han sier at "uden fordomme ingen forståelse" (Kjørup, 1997, s.277).⁵⁹

⁵⁹ "Fordommene uttrykker vores forankring i familie, samfund og stat, vores kulturelle ballast" (Kjørup, 1997, s. 277).

Fordommer, i følge Gadamer, må derfor med tas i betraktning når vi skal forstå noe nytt (ibid.).

Med bakgrunn som lærer og avdelingsleder i kulturskolen har jeg samme kunnskapsgrunn som informanter fra kulturskolen, mens i intervju med informanter fra utdanningsinstitusjoner er kunnskapsgrunnlaget omkring kulturskolen i dag varierende.

Forforståelse og fordommer skaper altså en arena for en felles *horisont* mellom mine informanter og meg selv, og dette gjør kommunikasjonen med mine informanter god. Likefullt kan det også få negativ effekt av manglende distanse til materialet, så jeg kun ser det jeg forventet å se. Derfor er det viktig å påpeke at andre forskere med annen bakgrunn og andre briller ville funnet andre svar enn de svarene jeg fant.

3.4 Intervjuprosessen

Jeg vil i dette avsnittet gjøre rede for valg jeg har tatt og stått ovenfor i intervjuprosessen, fra valg av informanter (3.3.1) til utforming av intervjuguide (3.3.2), og videre til gjennomføring (3.3.3), transkribering (3.3.4), og avslutningsvis analyse av datamaterialet (3.3.5).

3.4.1 Valg av informanter

Da valget ble tatt om å gå for et kvalitativt prosjekt omkring dans, talent og kulturskole, og fokusere på hva utvalgte kulturskoler tenker, gjør og ønsker å gjøre, ble det naturlig å også se til utdanningsinstitusjoners tanker omkring talent og kulturskolens rolle i å skaffe dem gode søkere. Kulturskolen kan være et sted på veien for barn og unge som ønsker å fordype seg i dans og videreutvikle sitt talent, men for de som velger å fortsette og satse på en yrkeskarriere innen dans går veien videre til utdanningsinstitusjoner. Jeg fattet derfor interesse for å intervju informanter fra både kulturskole og utdanningsinstitusjoner for å synliggjøre denne sammenhengen. Kulturskolen utdanner ikke fremtidens dansere alene, men kan være et steg på veien for dem.

Intervjudeltakerne er valgt fordi de har særegen kunnskap omkring min problemstilling, og jeg anser dem som *ekspert* (Kvale et al., 2015, s.123): Intervjuene omhandler fakta, ikke opplevelser, og er ikke emosjonelle, men deskriptive (ibid.). Intervjudeltakerne vil i denne oppgaven bli kalt *informanter* (ibid.).

Jeg bestemte meg for å intervju fagledere fra kulturskoler da det er de som har overordnet ansvar for talent/fordypningsprogram, og ekspertise sett fra et overordnet

perspektiv i forhold til planer, økonomi o.l.. I starten så jeg for meg å involvere flere informanter fra flere kulturskoler, men grunnet masteroppgavens størrelse måtte jeg begrense antall informanter. Jeg endte opp med å velge *Bergen kulturskole* som alt fra slutten av 90-tallet hadde drevet talentutvikling i dans, og har en lang tradisjon for dette, og *Oslo musikk- og kulturskole* som har et av landets største dansetilbud og som også driver et stort talentutviklingstilbud. Jeg visste at min egen erfaring fra *Stavanger kulturskole* kom til å bli brukt i analysen, og konkluderte ut fra kjennskap til kulturskolene i Bergen og Oslo at de ville fungere godt som sammenligningsgrunnlag. På bakgrunn av dette ble fagleder fra BK og OMK valgt som informanter fra kulturskolen, og etter forespørsel takket begge fagledere ja til å la seg intervju.

I kartleggingen av talentutviklingsprogram i Norge, viser jeg til at det finnes flere utdanningsinstitusjoner med ulike profiler som tilbyr utdanning i dans (jf. 2.3.6). Dersom min masteroppgave hadde vært større ville det vært interessant å intervju alle som er nevnt i dette kapitlet, men jeg ble nødt til å ta noen valg på grunn av oppgavens omfang. Jeg valgte å konsentrere meg om de statlige utdanningsinstitusjonene; *Kunsthøgskolen i Oslo* og *Universitet i Stavanger*, fordi jeg oppfattet det som mest relevant, da jeg på nivået under ser på skoler som er lovpålagt og driftes av offentlige midler. På bakgrunn av dette valget ser jeg på begge nivåer, kulturskoler og utdanningsinstitusjoner, på det som stat og kommune driver. Etter å ha vært i kontakt med mulige representanter ved disse institusjonene, endte jeg opp med to informanter fra KHIO, som representerte ulike fagfelt ved skolen, og en fra UiS.

Min veileder Anne Fiskvik mente at 5 intervjuer ville skaffe meg nok datamateriale for min undersøkelse. Kvale et al (2015, s. 148) sier ”Intervju så mange personer som det trengs for å finn ut av det du trenger å vite”. Etter at de fem intervjuene var gjennomført og transkribert konkluderte jeg med at dette var tilstrekkelig materiale, og at Fiskviks anbefaling var god, da den hadde hjulpet meg å ta valg, og velge fokusområder.

Når jeg visste hvem jeg skulle intervju dukket spørsmålet vedrørende anonymitet opp, fordi jeg trodde at informanter i kvalitative forskningsintervjuer måtte anonymiseres. Jeg anså dette som problematisk i mitt tilfelle av valg av informanter. Dersom jeg skulle velge to store kulturskoler og si noe om hvordan de drev deres talent/fordypningsprogram i dans kunne jeg ikke se hvordan jeg skulle klare å anonymisere verken skole eller inspektører/fagsjefer. Etter diskusjon med veileder Fiskvik ble det konkludert med at anonymisering av mine informanter var unaturlig i denne sammenheng. Mine utvalgte informantene fremstår som talspersoner for den institusjonen de representerer. Institusjonene, både kulturskolene og utdanningsinstitusjonene, er signifikante og jeg syntes de burde

krediteres for sitt arbeid. På samme måte burde informantene krediteres for sin deltakelse, som i et journalistisk intervju. Målet med intervjuene er å fremme en diskusjon om hva talent i dans er, hvordan det bør drives og tanker om kulturskolens rolle. På den måten vil informantene fremme sin mening og sine tanker om dette, og ikke arresteres for sine uttalelser som absolutte sannheter. I stedet er intervjuene tenkt som en *aktiv kunnskapsproduksjonsprosess* hvor intervjueren (jeg) og den intervjuede produserer kunnskap sammen (Kvale et al., 2015, s. 36). Intervjuene i min forskning søker ikke personlige opplysninger eller informasjon om deltakernes privatliv. Informantene er valgt på bakgrunn av sin særegne kjennskap til en spesifikk sosial praksis, de er signifikante i sine respektive miljøer, og har i intervjuene rollen som eksperter (ibid., s. 123). Jeg konkluderte med at det ikke ville fremkomme informasjon som kunne skade mine informanter.

Informantene ble spurt om å ikke være anonyme i forkant av intervjuet. Alle informanter godtok dette, men med forbehold om å lese gjennom sitater.⁶⁰ Informanter fra KHIO og UiS påpekte også at de snakket for seg og med bakgrunn i sitt engasjement ved institusjonene, da spørsmål som ble stilt ikke var drøftet i deres respektive fagmiljø. Dette er også viktig å understreke på vegne av mine informanter.

Presentasjon av informanter

En kort presentasjon av informantene. Rekkefølgen er alfabetisk etter etternavn.

- *Camilla Råkil Andersen*, fagsjef ved Bergen kulturskole
- *Liv Greli*, inspektør med fagansvar for dans ved Oslo Musikk- og kulturskole
- *Siri Dybwik*, professor, Universitetet i Stavanger (Institutt for musikk & dans)
- *Veslemøy Ellefsen*, førstelektor PPU, Kunsthøgskolen i Oslo
- *Monique Sunderland Skavlan*, dosent i moderne dans og programansvarlig for BA samtidsdans ved Kunsthøgskolen i Oslo.

3.4.2 Intervjuguide

Et kvalitativt forskningsintervju kan i følge Kvale et al. (2015, s. 41) betraktes som en særegen samtale. Valget ble et semistrukturert forskningsintervju, hvor jeg å fokusere på den intervjuedes opplevelse av emnet (ibid., s. 44). I følge Kvale et. al. (ibid., s. 46) er et semistrukturert intervju ”verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema”, men et

⁶⁰ Informantene fikk utkast av oppgaven sendt per e-post for godkjenning sitat, dette utdypes mer i 3.4.4 om transkribering.

intervju som utføres på bakgrunn av en intervjuguide. Intervjuguiden kan tenkes som et manus som strukturerer intervjuet (Kvale et al. 2015, s.162), og skal inneholde emner og forslag til spørsmål. Jeg fulgte anbefalingen fra Kvale et al. (2015) om å utarbeide to intervjuguides, en med prosjektets forskningsspørsmål og en med intervju spørsmål til informantene, for å sikre at jeg skulle få svar på det jeg søkte å få svar på (vedlegg nr. 1). Intervjuguiden ble utformet med tre hovedtemaer: talent og dans, utvikling av dansetalent og kulturskolens rolle i talentutvikling. Informantene representerte ulike institusjoner hvilket resulterte det i noe ulik spørsmålsformulering, og jeg utformet derfor to intervjuguides, en for kulturskolene (vedlegg nr. 2) og en for utdanningsinstitusjonene. (vedlegg nr. 3).

Kvale et al. (2015, s.162) kaller intervju som har en indirekte tilnærming og indirekte spørsmål for et traktintervju. Jeg vil ikke si at mine tema og spørsmål er indirekte, men tema 1 og 2 er tenkt som en trakt for å sette det tredje temaet *Kulturskolens rolle i talentutvikling* i perspektiv. Jeg mener at hvis man skal kunne si noe om hvilken rolle kulturskolen bør ha i utvikling av talent, så må man definere hva talent i dans er og hvordan det bør utvikles.

Hovedtema med hovedspørsmål og underspørsmål ble laget. Hovedspørsmålene var store og åpne, særlig for tema 1 og 2, hvor ikke dette tema var satt i kontekst (kulturskolen), for å få et generelt svar på hva talent i dans er og hvordan dette burde utvikles. Underspørsmålene var tenkt som hjelp til å grave dypere og konkretisere nærmere hvis informanten sto fast.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene fikk jeg råd av min veileder Fiskvik om å nullstille meg. Sannsynligvis på grunn av min forforståelse for tema, understreket hun viktigheten av å ikke tro og mene noe om hva informantene mine ville svare. Jeg ble videre oppfordret til å la informantene snakke og ikke avbryte dem. Avbrytelser skulle kun brukes dersom informantene snakket seg bort, snakket for lenge om et tema, eller for å bekrefte.

Alle intervjuene foregikk på informantens "hjemmebane", dvs. deres kontor eller rom på den institusjonen de representerte. Dette var hovedsakelig av praktiske årsaker, og for at informantene skulle bruke minst mulig tid på intervjuet. Det var jeg som intervjuer som oppsøkte dem og reiste til Bergen og Oslo.

Fiskvik hadde også rådet meg til å ikke gi informantene spørsmålene i forkant av intervjuet, for å få informantenes umiddelbare og ikke veloverveide svar. Informantene hadde derfor fått ledetråder som at intervjuet handlet om dans, talentundervisning og kulturskolen.

Kun en av informantene trakk frem at hun skulle ønske hun hadde fått spørsmålene i forkant for å ha forberedt seg på hvilken type spørsmål jeg skulle stille.

I forkant av hvert intervju presenterte jeg meg selv og formålet med intervjuet. Jeg ga kort informasjon om mitt mastergradsprosjekts tematikk, antall hovedspørsmål og antatt varighet, for å sette rammene for intervjuet. I tillegg ble problematikken med anonymisering diskutert og avklart med informant. 4 av 5 informanter kjente jeg fra før enten fra kulturskolekonferanser, som tidligere kollegaer eller som tidligere lærer. En av informantene var et helt nytt bekjentskap.

Alle intervjuene ble tatt opp med elektronisk båndopptaker, og varte fra 45-60 minutter. Jeg hadde notatblokk for å selv kunne notere ned. Denne ble hovedsakelig brukt som en huskeliste for oppfølgingsspørsmål, og ikke som transkripsjon av det som ble sagt.

Intervjuene ble innledet med at informanter fikk presentere seg selv, med hovedfokus på bakgrunnen og institusjonen de representerte. Selv om jeg hadde noe annen bakgrunnsinformasjon, synes jeg det å la personen selv få presentere seg yter dem mer rettferdighet.

Deretter beveget jeg meg inn på de tre hovedtemaene med underspørsmål. Det var varierende i hvilken grad underspørsmål ble brukt og hvor slavisk jeg fulgte intervjuguiden. Jeg opplevde informantene ofte krysset temaene på egenhånd, og jeg forsøkte etter beste evne å følge Fiskviks råd og være det Kvale et al (2015, s. 170) beskriver som en aktiv lytter.

Intervjuguiden fungerte som en retningslinje for å sikre meg svar på de temaene jeg hadde fokus på. Jeg opplevde at alle informanter reflekterte rundt og gav svar på alle tema. De to første temaene var mer generelle, og her opplevde jeg at to av informantene fra undervisningsinstitusjonene dreide svarene sine inn på hva talent i dans er når det kommer til inntak av studenter ved deres respektive institusjoner, altså hva de ser etter på sine opptaksprøver. Informantene fra kulturskolene hadde en tendens til å dreie sine svar på spørsmål/tema om kulturskolens rolle over på hvordan de drev og hvilke utfordringer de møtte og forslag til å løse disse utfordringene. Selv om jeg tidligere (3.3.1) har påstått at jeg deler livsverden med disse informantene, fordi vi alle kommer fra danseverdenen, vil vi selvsagt være preget av den institusjon vi jobber for og med, og det ses i svar som gis og retningen de ulike intervju tar.

Jeg oppfattet informantene som samarbeidsvillige og motiverte, og samtidig veltalende og kunnskapsrike. Atmosfæren mellom mine informanter og meg selv som intervjuer opplevdes som god. Informantene hadde mange tanker omkring temaene som de delte velvillig. I et forskningsintervju er fra intervjueren *spørre- og lytteorientert*. Da

intervjuets hensikt ikke er en konversasjon (ibid., s. 22), måtte jeg etter beste evne passe på at jeg lot informantene svare på spørsmålene, uten selv å bryte inn med kommentarer, men heller følge opp informantens svar på spørsmålene (ibid.). Informantene inviterte med sin iver og entusiasme for dansefaget og tematikken til en samtale. Jeg passet på å inneha rollen som intervjuer, men når spørsmålene var besvart, endte ethvert intervju i en samtale om temaene og nærliggende temaer. Informantene delte sine tanker og løftet frem meninger, og det opplevdes for meg som et møte mellom to som i stor grad delte sammen livsverden, og møttes for en god samtale om et tema de begge var opptatt av og engasjert i.

Jeg opplevde at jeg selv som intervjuer hadde god kunnskap omkring temaene og hadde satt meg godt inn i intervjuguiden slik at jeg var relativt fri i mine hovedspørsmål og underspørsmål. Kvale et al (2015, s. 195) omtaler intervjueren som selve *forskningsinstrumentet*, og en dyktig intervjuer er ekspert på intervjutemaet (ibid.). Å inneha god kunnskap om intervjuets tema(er) er viktig for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål (ibid. s. 84), og ”kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet” (ibid.).

3.4.4 Transkripsjon

”Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (ibid. s. 205), og i en transkripsjon endres samtalen mellom to mennesker ”fra talespråk til skriftspråk” (ibid. s. 204). Jeg har selv utført transkripsjonen av mine intervjuer. I det første intervjuet jeg transkriberte startet jeg med å gjengi mer eller mindre hele intervjusituasjonen, inkludert alle ord, gjentakelser, pauser, latter og ”eh”, ”hm”, ”ikke sant” og mine svar som ”ja”, ”nei” osv. Dette innså jeg som uhensiktsmessig etter at jeg hadde gjennomført 1/3 av intervjuet. Jeg endret derfor måte å transkribere på. Mitt mål var å trekke ut essensen av hva mine informanter sa og få en lettlest utgivelse av informantenes tanker, refleksjoner og meninger. Jeg var verken interessert i en språklig, konversasjons- eller psykologisk analyse av intervjuene. Jeg har i mine transkripsjoner derfor valgt å gjøre transkripsjonen så skriftlig som mulig, og forsøke å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte. Jeg mener at dette valget står i stil med hva jeg har som mål å finne svar på, informantenes tanker og meninger omkring oppgavens tematikk, og ikke intervjuets stemning.

Mitt valg av transkripsjonsform hang også sammen med at det jeg eventuelt skulle sitere fra mine informanter skulle godkjennes av dem og skulle fungere som sitat i denne oppgaven. Noen av mine informanter påpekte nettopp denne problematikken, på forskjellen

mellom et muntlig og skriftlig språk, når det ble avtalt å godkjenne de uttalelser som eventuelt skulle siteres i oppgaven. På bakgrunn av dette valgte jeg å skriftliggjøre materialet mest mulig. Oppgaven ble i sendt i sin helhet til informanter for å be om godkjenning av sitat, noen informanter ønsket å omskrive sine sitat for å tydeliggjøre sin mening bedre, det vil derfor i noen sitat være avvik fra selve transkripsjonen.



Bilde 2 "Nøtteknekeren" med Fordypningsprogram i dans, Bergen kulturskole, 2015. Foto: Hans Hagen Stockhausen

3.4.5 Prosessen med å analysere materialet

Intervjuguiden min hadde tre hovedtemaer/hovedspørsmål, og flere underspørsmål som var forberedt (vedlegg nr. 2 og 3) i tillegg til at jeg var aktiv som intervjuer og spurte oppfølgingspørsmål der det opplevdes naturlig. Hovedtemaene *talentidentifisering*, *talentutvikling* og *kulturskolens rolle* forelå dermed allerede fra før intervjuene ble gjennomført. Selv om det varierte i de ulike intervjuene om tema ble fulgt som i intervjuguiden, eller man "hoppet frem og tilbake", var det likevel tre hovedtema der fra start, som også informantene var opplyst om.

Da transkripsjonen skulle leses for å analyseres, startet jeg med å forsøke å trekke ut essensen fra informantenes svar på hovedtemaene. Dette resulterte i en *meningsfortetting* (ibid., s.232). Denne meningsfortettingen satte jeg inn i to skjema, et for informantene fra kulturskolene og et for informantene fra utdanningsinstitusjonene, fordi jeg dette tidspunktet var usikker på om jeg ville fokusere på forskjeller dem imellom. Når jeg meningsfortettet materialet i de transkriberte intervjuene dukket det opp flere likheter mellom informantenes svar. På bakgrunn av dette begynte jeg å fargekode det de sa, slik at det var samme farge på svar som liknet hverandre. Når jeg hadde spurt om *hva et talent i dans er*; og eksempelvis informantene svarte noe om elevenes fysiske forutsetninger, ga jeg disse svarene samme farge, for tross ulike svar (f.eks. styrke, rotasjon i hofter) så jeg at det dreide seg om samme kategori (elevens fysikk). På den måten viste fargene koder både likheter og ulikheter i informantenes svar. Jeg forsøkte som Nilssen (2014) ved hjelp av (farge)koder ”å redusere en stor mengde datamateriale til noen få (...) kategorier som fanger essensen i materialet”(ibid., s.82). Kanskje nettopp også pga. bruk av farger ble det mulig å bestemme hva som var signifikant og ”sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Du ser på hva som er der og gir det navn” (ibid. s. 82). Mine kategorier (navngivning) ses i tabell nr. 3. Via kategorisering ble både likheter og ulikheter mellom informanters svar tydeligere for meg, og jeg kunne kode dem. Etter å ha studert svarene informantene gav, kunne jeg kategorisere dem. Dette omtales av Nilssen (2014) som *åpen koding*, og er inspirert av *grounded theory*. *The constant comparative method* som er en videreutvikling av *grounded theory* er en annen metode som også benytter åpen koding (ibid., s. 79). Jeg har ikke brukt noen av disse metodene slavisk, men har gått veien først via meningsfortetting, deretter via koding til slutt til kategorisering. Når kategoriene var definert sammenlignet jeg dette med anvendt teori.

Hovedtema	Talent i dans	Faktorer for trening av dansetalent	Kulturskolens rolle
Kategorier	<ul style="list-style-type: none"> • ”Noe” • Fysiske forutsetninger • Motivasjon • Intellektuell tilnærming 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærer • Mengde • Faglig innhold • Miljøet • Støttende foreldre • Gruppe- kontra individuell undervisning 	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturskolens mandat og ansvar • Forslag til løsninger

Tabell 3 Resultat av meningsfortetting

Hovedtemaene talentidentifisering og talentutvikling er en viktig del av oppgaven, for å forsøke å gi svar på hvordan kulturskolen skal drives. På bakgrunn av begreper tilpasset fra Walker (2010) endret *talent i dans* seg til *talentidentifisering og faktorer for trening av dansetalent* seg til *talentutvikling*.

Prosesen har vært preget av en stadig interaksjon mellom anvendt litteratur, relevante dokumenter (som Stortingsmeldinger, rammeplaner o.l.) og mitt innsamlede datamateriell (empiri), og sammen med transparens omkring min forforståelse, mener jeg at dette har bidratt til større innsikt på mitt forskningsområde (Nilssen 2014, s. 113). Interaksjonen mellom anvendt litteratur, empiri fra intervjuene og min egen forforståelse gir en stadig vandring mellom ulike deler som skal hjelpe forskeren i hermeneutisk tradisjon å forstå omverden, eller det som undersøkes, ved å forstå *helheten ut fra delen og delen ut fra helheten* (ibid., s. 73). Denne dynamikken omtales i hermeneutikken som både den hermeneutiske sirkel og den hermeneutiske spiral. Den kvalitative forskeren søker stadig etter nye spor som skal få det større bildet til å tre tydeligere fram. Noen sammenligner som nevnt med etterforskeren, andre med Espen Askeladd som stadig fant nye ”ting” uten å vite hvordan det de skulle brukes senere. Å forstå ens materiale krever åpenhet (Kjørup, 1997, s. 276). Jeg har via bevisstgjøring omkring min forforståelse forsøkt å se mitt innsamlede materiale med nye øye, når det igjen ble satt opp mot teori, og mener at jeg har utvidet min horisont (ibid., s. 278). Jeg har ikke anvendt hermeneutikk som metode, men som innsett som i Gadammers tradisjon at denne måten å forstå verden på er ”menneskets fundamentale form for væren”. (Kvale et. al., 2015, s. 238). Det blir en integrert del av min forskerrolle, som ellers ble beskrevet i 3.2.1 - og vil berøres også videre i 3.6, hvor jeg ser på oppgavens reliabilitet og validitet.

3.5 Observasjon

I tillegg til kvalitativt forskningsintervju utførte jeg *ikke-deltakende observasjon* på to kulturskoler, hvor jeg observerte deres talentutvikling/fordypningsprogram. Jeg observerte en ettermiddag/kveld ved hver av de involverte kulturskolene. Hensikten med observasjon var å se på hvordan dette tilbudet ble drevet, og få en opplevelse av hvordan tilbudet fungerte.

Intervjuene er blitt vektlagt. Min oppgave hadde ikke som hensikt å si hvordan de to kulturskolene jeg observerte drev sine talent-/fordypningstilbud. Observasjonen har fungert som bakgrunnsinformasjon og er ikke direkte anvendt i oppgaven.

3.6 Oppgavens reliabilitet og validitet

Reliabilitet har i følge Kvale et al (2015, s. 276) med forskningsresultatet å gjøre, og forsøker å gi svar på om et resultat kan reproduseres på et annet tidspunkt av en annen forsker. Det berører derfor alt fra spørsmål til transkribering og analyse (ibid.). Jeg har undersøkt en verden jeg kjenner godt, og har tidligere kalt meg selv en *insider*. Med bevisstgjøring omkring dette og min forforståelse har jeg hatt som mål å være selvrefleksiv, samt gi leseren innsikt i mine ”briller”. Jeg har derfor gjort rede for min subjektivitet i 1.2, for å vise hvordan jeg søker en *refleksiv objektivitet* som forsker (ibid., s. 273). I dette kapitlet har jeg derfor nøye redegjort for mine valg og forsøkt å gjengi prosessen med stor transparens, med mål om å gi forskningsresultatet mitt reliabilitet.

Validitet dreier seg om hvorvidt metoden man velger "er egnet for å undersøke det man skal undersøke" (ibid., s. 276). Jeg har forsøkt å finne svar på hovedproblemstillingen; *Hvilken rolle bør kulturskolen spille i utvikling av fremtidens dansere?* Som skissert tidligere var delproblemstillingene *hvordan man identifiserer et dansetalent og hvordan man utvikler dette dansetalentet best mulig?* Forskere er avhengige av å velge rett metode for å få svar på sine problemstillinger/forskningsspørsmål. Jeg valgte å gjøre dette via kvalitative forskningsintervjuer. Det kvalitative forskningsintervjuet har evne til å kunne fungere som en kunnskapsproduksjonsprosess hvor intervjueren og den intervjuede sammen skaper kunnskap (ibid., s. 36), og det er slik jeg søker å besvare mine forskningsspørsmål. I 3.3 er det redegjort for dette valget, og i 3.4 har jeg redegjort for de metodiske valgene omkring intervjuprosessen.

Metodekapitlet har hatt som mål å styrke oppgavens pålitelighet og gyldighet. Jeg vil se på forskningens generaliserbarhet i avslutningskapitlet.

Kapittel 4 Informantene om talentidentifisering

4.1 Innledning

Et av mine spørsmål i intervjuet var ”Hva er et talent i dans?”. På bakgrunn av informantenes svar på dette spørsmålet vil jeg i underkapitler her gå inn på ulike elementer i talentidentifisering i dans. I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan mine informanter forteller at de identifiserer talent i dans. Jeg vil i kapittel 6 analysere og diskutere funn fra intervjuene opp mot annen forskning, teori og egen erfaring.

4.2 Talenter har ”noe” – om det udefinerbare

Dans er en kunstform, og selv om den kan ha mange likheter med idrett, så har den kunstens vesen over seg. Dette blir uttalt av flere av informantene, og omtales ofte som at man ser ”noe”, og det er tydelig at dette ”noe” ikke er like enkelt å beskrive/navngi. Andersen fra Bergen kulturskole beskriver det slik; ”Talentbegrepet er veldig komplekst og det er helt umulig å egentlig sette ord på, i og med at det er en kunstform vi driver med og ikke en idrett”. Greli snakker om dette 'noe' som taler til henne ” på eksempelvis en opptaksprøve. Sunderland forteller om opptaksprøver hvor juryen sender videre kandidater som jurymedlemmene har sett ”noe” hos. Dybwik sier at man ser etter ”noe” ekstraordinært. Hun påpeker at det er vanskelig å definere begrepet talent i dans, og sier at det handler om ”noen som har 'noe' tilgjengelig som gjør at de kan lykkes i det de blir bedt om å gjøre”. Det er tydelig at tross mer spesifikke punkter, som jeg vil komme nærmere inn på i de andre avsnittene i dette kapittelet, enes informantene fra kulturskoler og utdanningsinstitusjoner om at at talent i dans består av noe ikke målbart, som ofte omtales som ”noe”.

Likevel gjør alle informantene et godt forsøk på å definere dette ”noe”. Det som ligger tettest opp til dette ikke-målbare ”noe” har et innhold som blant annet idretten ikke måler (som Andersen refererer til over), nemlig *formidlingsevne* og *uttrykksevne*, som Sunderland omtaler som; ”en type karisma, en type utstråling som gjør at oppmerksomheten blir ledet hen mot vedkommende. Man føler at vedkommende har noe å uttrykke, noe å ville si fra en scene”.

4.3 Talent og fysiske forutsetninger

Alle informantene trekker frem fysikk som en del av talentet, og alle påpeker at det er et skille mellom krav til fysiske forutsetninger i ballett kontra de andre sceniske danseformene. Jeg vil derfor dele dette avsnittet inn i to ulike deler, *Ballett* og *De andre sceniske danseformene*, slik at informantenes synspunkter tydeliggjøres.



Bilde 3 "Nøtteknekkeren" med Fordypningsprogram i Dans, Bergen kulturskole, 2014. Foto: Lars Svenkerud

Ballett

Uavhengig av sted og sjanger man representerer er det tydelig at alle mener at å ha et talent i ballett setter store krav til medfødte fysiske forutsetninger og tidspunkt man starter. Ellefsen bruker ord som *nådeløst* for å beskrive de fysiske kravene til de som skal satse videre innen ballett. I balletten skal man ha de rette fysiske forutsetningene, og informantene peker på vrister, åpning i hoftelodd/turn-out m.m. Balletten er som Andersen sier "mer ekskluderende i forhold til kroppstyper". Her gjelder visse fysiske krav, og man kan forholdvis tidlig se om noen har fysiske muligheter til å nå veldig langt forteller Ellefsen. Samtidig påpeker også hun viktigheten av at talentene må starte tidlig når det kommer til ballett, de har som hun sier dårligere tid å gjøre det på⁶¹. Grellis sitat understreker denne harde virkeligheten: "Balletten skiller seg ut, for skal en gjøre de rollene på en scene, på en Operaballett, så kreves det som kreves. De må drilles fra de er bittesmå og ha de fysiske forutsetningene". Andersen som representerer BK, som har mye ballett trening i sitt fordypningsprogram, snakker om å ha et godt kroppslig utgangspunkt og understreker at hun da ikke mener ferdigheter, men *fasiliteter*. Hun sier at BK ikke er så strenge på dette med kravet om de "rette" fysiske forutsetninger, men påpeker at å ikke være det kan by på et etisk dilemma - dersom unge elever tror at de kan bli ballettdansere, hvis de som erfarne voksne vet at det vil være umulig. Andersen sier:

Vi tar jo inn mange elever som vi tenker ikke nødvendigvis blir klassiske dansere, men som vil ha glede av dansen og bruke dansen i andre stilarter og danserelaterte yrker. Prosessen elevene må gjennom for å se alle mulighetene sine og finne ut hva de vil krever god veiledning fra lærerne.

Lærerens rolle vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.2 og 6.5.1.

De andre sceniske danseformene

Fysiske forutsetninger spiller også inn når det kommer til de andre sceniske danseformene, men har et noe annet fokus. Informantene fokuserer her på kropper som kan tåle den fysiske belastningen dansen krever. Det er tydelig at måling av f.eks. turn-out (rotasjon i hoftelodd) og "form" på vrister ikke er interessant her på samme måte som i ballett, og at informantene kjenner til ulike kropper som har nådd langt i dans, tross "dårlige" vrister eller liten turn-out. Sunderland som er studieleder for samtidans sier "Jeg er veldig glad for at jeg er på et felt hvor kropp ikke spiller så stor rolle på annet vis enn at den må være sterk nok til å tåle treningen". Informantene ser ut til å enes om at kropp er viktig, og at den er skadefri, bevegelig og sterk virker som å ha være det viktigste når det kommer til andre danseformer.

⁶¹ Studenter som tas inn på ballett på KhiO er 16 år (ikke fullført videregående skole), til forskjell fra andre linjer hvor studentene må ha fullført videregående skole og da er minst 18 år.

Dybwik, som også representerer en studieretning som har fokus på samtidsdans, sier:

Med hensyn til fysiske forutsetninger, så er det et stort tema og det kan være vanskelig å definere hva vi mener med dette. Min erfaring er at vi også ved Universitetet i Stavanger ser etter et godt fysisk utgangspunkt, men her er vi ikke ute etter å definere dette smalt, men heller se etter de kroppene som har potensiale og kan videreutvikle en god forståelse for det å være i bevegelse. Målet er at en kan gå inn i mange forskjellige kunstneriske kontekster etterhvert med sin kroppslige erfaring.

Talent i andre sceniske danseformer er avhengig av en kropp som fungerer og som kan tåle stor belastning. Det er altså som informantene sier en stor fordel å ha et godt fysisk utgangspunkt. Ellefsen påpeker at tross riktige fysiske forutsetninger, er det ikke sikkert vedkommende klarer å stå løpet ut, hvilket bringer oss over til arbeidstalent.

4.4 Arbeidstalent og motivasjon

Informantene enes om at det kreves hardt arbeid for å drive med dans, og derfor et arbeidstalent. Dersom dette arbeidstalentet skal lykkes må danseren være motivert, og kunne drive seg selv fremover. Andersen sier at de elevene som liker å jobbe mye;

De utkrystalliserer seg etterhvert som de som også kan bringe frem sitt talent, (...). Det hjelper ikke å ha en kropp som fungerer perfekt for dans, hvis du ikke er motivert eller har lyst til å drive med dans.

Dybwik påpeker også dette og sier;

(...) det er en fordel at de har lyst til å danse (...), for det er jo også en type talent, at du har lyst til å jobbe hardt, at du har en stor kjærlighet til det du holder på med. Talent som vi ser det her, det nytter jo ikke om du har aldri en så god kropp, om du ikke har evne til å drive deg selv.

Sunderland strekker det så langt at hun sier at det innebærer en villighet til forsakelse, fordi å ville danse krever så mye arbeid at du må velge bort noe annet. Da er det viktig som alle sier å være motivert. Motivasjon og hardt arbeid kan skape det som Greli omtaler som *arbeidsjern*, som hun påpeker at kan nå lenger enn hva hun og andre hadde drømt om. Kroppen kan sette fysiske begrensninger, men hjernen (motivasjon og kjærlighet til dansen) ser da ut til å kunne hjelpe et arbeidsjern til å nå lenger enn hva de fysiske forutsetningene i utgangspunktet ville legge føringer for. Dermed kan et arbeidstalent klart nå lenger enn hva omgivelsene ville tro. Talentet må som Ellefsen sier, gjennom denne metaforen, ”sette seg selv i førersetet og ta ansvar for egen utvikling”.



Bilde 4 Talentutvikling ved Oslo Musikk og Kulturskole. Foto: Peter D.Hypher

4.5 Intellektuell tilnærming

Evnen til refleksjon nevnes også av informantene som en del av det å ha talent for å drive med dans. Andersen sier at hennes personlige mening om hva som er viktig for et talent i dans er at vedkommende har evne til ”å reflektere over det man gjør og tolke ting, å ta imot instruksjon og sette det ut i livet – altså intelligente dansere”. Dybwik forteller om evnen til *selvstendig tenkning* og at dette er et krav til feltet⁶². Dette legger føringer for at det er viktig at den som skal drive med dans og utvikle sitt dansetalent også skal kunne reflektere omkring hva den gjør og hvorfor, ikke bare kopiere. Dybwik, Andersen og Sunderland fokuserer på denne delen av talent i dans. Sunderland sier at KHIO, som vi antar plukker ut talenter, ser etter dansere som viser evne til å forholde seg skapende til bevegelse – ved å utforske og tolke - samt viser evne til å ta selvstendige kunstneriske valg. Ellefsen og Greli omtaler ikke dette eksplisitt, men da det ikke blir spurt direkte om dette er viktig del av et talent i dans, kan jeg ikke påstå at de mener dette er et uvesentlig punkt.

⁶² Feltet Dybwik representerer er samtidsdans.

Kapittel 5 Informantene om talentutvikling

5.1 Innledning

Jeg har spurt alle mine informanter om *hva som skal til å for å utvikle et dansetalent best mulig?* Mitt ønske har vært å finne ut hva informantene anser som viktig og hvordan de mener man bør trene et dansetalent. I kapittel 4 ønsket jeg svar på hva et talent i dans er, og endte opp med flere punkter som er med på å identifisere et dansetalent. Dette kapittelet tar for seg informantens svar og forslag til hva man bør gjøre når talentet er identifisert, og hvordan de mener at det best mulig ivaretas. Deres syn vil komme frem her, mens jeg i kapittel 6 vil analysere og diskutere informantenes svar på bakgrunn av annen forskning, teori og egen erfaring.

5.2 Lærerens betydning

Alle informantene synes å enes om at den som underviser er viktig. Det er enighet om at undervisningen må være av god kvalitet, som flere uttaler: det er ikke et poeng å danse mye hvis undervisningen ikke er god. God undervisning ser ut for alle informanter om å innbefatte tilrettelagt undervisning som møter individet. Det virker som alle kan si seg enig i Grelis sitat ”Det må være en god lærer som klarer å se hva eleven har behov for til enhver tid”.

Det påpekes likevel at det kan være utfordrende for den som underviser med ulike nivåer i samme gruppe. Ellefsen som leder PPU ved KHIO påpeker dermed at en god lærer kan få umulige oppgaver, når hun sier: ”Det er (...) begrenset hvor mye en lærer kan differensiere innad i en time”. Dersom den som underviser skal gjøre en god jobb med talentene, må de dermed være plukket ut i egne grupper etter forutsetninger. Ellefsen er ikke alene å påpeke dette og for meg synes dette å være noe alle informantene kan si seg enig i. De synes å være noe ulikt fokus på hva den som underviser skal ha av kompetanse. Dybwick påpeker viktighet av utøverkompetanse, mens Andersen i tillegg til sterk faglig kompetanse vektlegger at den som underviser skal være åpne, lyttende og tydelige pedagoger som kan møte barn og unges sårbarhet. Det ser likevel ut til en samstemthet angående kompetanse hos den som underviser: Den bør være faglig spesifikk, og jo eldre elever (og høyere nivå) jo mer bør kreves av den som underviser.

Ellefsen påpeker viktighet av PPU hos den som underviser, særlig for yngre barn. Jo eldre elever, jo mer kompetanse og utøvererfaring bør man ha. Hun påpeker at ”skal man få noen opp på et visst nivå, må man ha vært på nivået selv. Du må ha kjent det på kroppen”.

Dybwik påpeker ”(...) skal man utvikle en kunstner må de som skal stå med talentarbeid ha en kompetanse i det å selv være kunstner utover en grunnutdanning”⁶³.

Dermed ser det ut til at den som underviser kan være danser med eller uten PPU, men må være en som evner å ta elevene videre til neste steg.

Dybwik påpeker imidlertid også på at høy faglig kompetanse må suppleres med pedagogisk kompetanse, for den som underviser skal ”så spiren og interessen for faget”. En god pedagog er viktig for nettopp dette, og en god pedagog vil hjelpe eleven videre, selv om det som både Dybwik og Ellefsen sier også kan handle om å sende eleven videre til andre.

Andersen trekker i tillegg til faglig dyktighet frem lærerens personlighet. Hun påpeker hvordan det å drive med dans kan være sårbart fordi kroppen er instrumentet, og at det da er viktig at man har en lærer man føler seg trygg på.

Informantene påpeker alle lærerens betydningsfulle rolle i å bringe et dansetalent videre. Læreren skal fra starten av så en spire som gjør at eleven vil danse videre. Læreren skal ha tilstrekkelig faglig kunnskap (kompetanse) som han/hun kan bringe videre til hver enkelt elev på en god pedagogisk måte. I tillegg stilles det krav til læreren om at han/hun skal være en god person og møte elevene på en god måte.

5.3 Mengdetrening

Informantene enes også om at mengdetrening er viktig skal man bringe et talent videre, som flere uttrykker; det er ikke nok å danse en eller to ganger i uka. Dybwik sier ”(...) vi kommer ikke fra mengdetreningen, der vet vi jo fra idrett at det nytter ikke å trene en gang i uka om man vil bli en ener”.

Ellefsen påpeker også at vi bør lære av idrett og musikk. Dersom danseelever skal nå langt i eksempelvis et talent- eller fordypningsprogram så må de trene hver dag.

Noen av informantene konkretiserer med eksempler som:

- I ballett må man starte tidlig og trene hver dag (noen mener fri helg, noen mener fri kun lørdag)
- Kortere økter hver dag er bedre enn få dager med lange økter

Andersen påpeker uenigheter i BK angående mengdetrening, og da gjerne hvor mange økter med hva som er til det beste for elevene i deres program. Dette fører oss over på det faglige innholdet.

⁶³ Med grunnutdanning mener Dybwik her eksempelvis en Bachelorgrad i dans. Grunnen for å spesifisere dette er at Ellefsen bruker dette begrepet annerledes.

5.4 Faglig innhold

Læreren skal i følge informantene gi elevene god og tilrettelagt undervisning, det skal mengdetrening til for å lykkes, men hva skal det faglige innholdet være? Det er tydelig at Sunderland og Dybwik fra utdanningsinstitusjonene har fokus på hva søkere hos de bør/burde ha gjort før de blir studenter hos dem, mens Greli og Andersen fra kulturskolene gir svar som i stor grad sammenfaller med deres nåværende talent-/fordypningsprogram.

Sunderland og Dybwik lister opp hva som er ønskelig at deres søkere/studenter har gjennomgått før de starter hos dem. Jeg har sammenfattet dette i en liste:

- Varierende dansetrening og mengdetrening, hvor de har fått prøve ulike sjangre, gjerne klassisk
- Gjort mer enn danseteknikk, som f.eks. improvisasjon, deltatt i koreografiske prosesser, og gjøre repertoar⁶⁴
- Trent kroppen. Styrke og fleksibilitet trekkes frem
- Bevisstgjort individet til refleksjon

Begge påpeker at jo mer som er gjort før de kommer til dem, jo lenger kan de ta dem. Jeg har kalt dette ”circle of life”, og vil utdype dette nærmere i 7.2.

Greli og Andersen er enige om at variasjon er viktig, og Andersen sier at ”(...) det er bra de gjør forskjellige ting, og derfor bør de ikke ensrette seg mot balletten eller ensrette seg mot moderne. Derfor må de gjøre begge deler”.

Forestillingsarbeid med profesjonell kvalitet og rammer løftes frem av Greli som en viktig del av innholdet for å bringe et talent videre. Om ikke dette er noe Andersen eksplisitt uttaler så vet vi at det er fokus på dette også på BK, da de hvert år setter opp Nøtteknekkeren samt andre forestillinger i sitt fordypningsprogram i dans. Forestillingsarbeid omtales også av Dybwik som motiverende for å jobbe videre for elever og studenter.

5.5 Miljøet

Miljøet trekkes også frem som betydningsfullt dersom et talent skal utvikle seg best mulig. Både det faglige miljøet og det sosiale miljøet trekkes frem som viktige. Talentet bør være en del av et større faglig miljø som gjør at det stimuleres til konkurranse. Hvis miljøet talentet er en del av ikke er stort nok (gir talentet nok utfordringer og/eller konkurranse), kan en løsning

⁶⁴ Å gjøre repertoar i dans vil si å innstudere koreografi laget for og med andre, noe som man skiller fra å delta i nyskapende verk.

være at talentet blir sendt på kurs til større steder for å møte flere på sitt nivå og over som kan ”trigge” talentet til videre arbeid.

Miljøet skal sosialt sett være godt. Andersen påpeker at de i BK jobber med dynamikk i gruppene. Informantene mener at miljøet skal være godt og trygt, samt stimulere til faglig utvikling.



Bilde 5 Stavanger kulturskoles Ungdomskompani, 2016. Foto: Anne Lise Norheim

5.6 Støttende foreldre

Støttende foreldre trekkes frem som viktige faktorer for å utvikle et dansetalent av Ellefsen og Andersen. Andersen som jobber med talentutvikling i BK trekker frem viktigheten av dialog med foreldre. Ellefsen trakk dette frem som et av elementene som er viktig for at en elev skal kunne lykkes i den nådeløse ballettverdenen. Hun uttalte at dersom et barn skulle lykkes i ballett er det en stor fordel å ha de *rette foreldrene*. Å ha de rette foreldrene kan både omhandle foreldre som er støtter barnet og vier tid til å delta i talentutviklingsprogram, men rette foreldre kan også ses på som å ha nedarvet de rette genene som gjør at man har rette fysiske forutsetninger for å danse, som f.eks. stor rotasjon i hofteledd o.l. Gjennom intervjuet med Ellefsen kommer det frem at barnet må trene riktig og tilstrekkelig fra særlig ung alder.

Jeg har tolket det dithen at man trenger de ”rette” foreldrene av flere årsaker; tid, interesse og økonomi. Andersen fra BK sier:

Det er selvfølgelig viktig å involvere foreldre og ha en åpen dialog med de. Det (fordypningsprogrammet i dans) er en stor del av ungenes og ungdommenes liv, og foreldre er involvert enten vi vil eller ei. Det er jo nesten en forutsetning å ha de med på laget.

5.7 Gruppeundervisning kontra individuell undervisning

Danseundervisning er preget av å foregå i grupper. Det later til at informantene er enig om at man bør fortsette med det. Men det påpekes, som nevnt i 5.2, at dersom man ikke trekker ut talentene og ikke nivådifferensierer grupperingene, vil det være vanskelig for lærer å gjennomføre en god og tilpasset undervisning.

Jeg vil derfor trekke frem to hovedpunkter som informantene setter fokus på:

- Tilpasset og nivådifferensiert undervisning i grupper
- Individuell veiledning

Informantene mener at man bør samle i forhold til nivå for at lærer lettere kan gi god og tilpasset undervisning. I tillegg skal de grupperes i forhold til interesse. Informantene ser ut til å mene at talentene vil blomstre om de får være sammen med andre som også vil satse på dans.

Flere trekker frem at det også trengs veiledning på individuelt nivå. Dette spesifiseres ikke helt konkret, men jeg tolker svarene henimot at det kan være oppfølgingssamtaler, mentoring o.l. Her trekkes også frem at vi bør lære av idrett og musikk. Dybwik mener vi bør lære av idretten ved å se til deres ”systematiske tenkning (...) omkring talent og individuelle planer”.

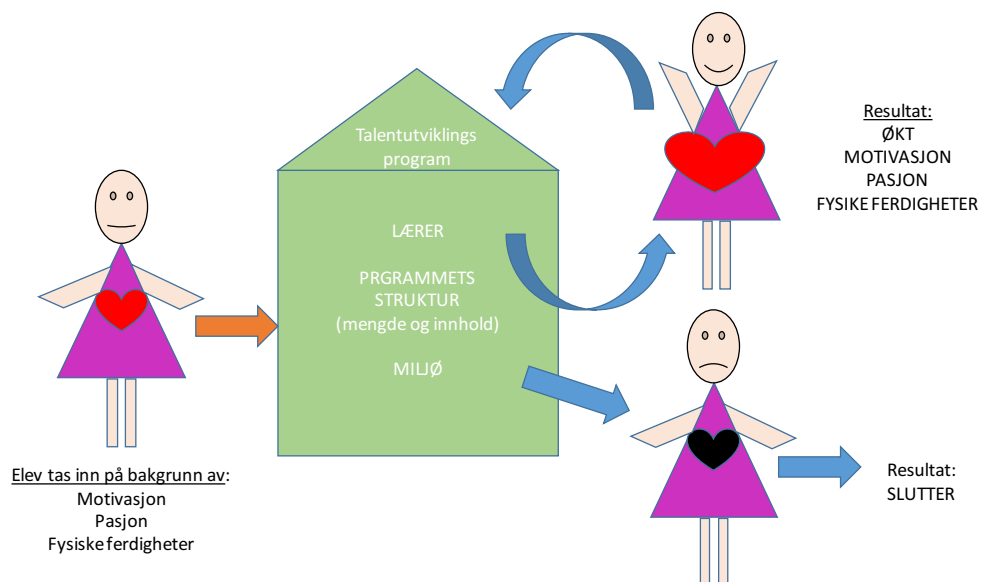
Kapittel 6 Analyse & diskusjon

6.1 Innledning

Jeg skal i dette kapitlet analysere og diskutere mitt datamateriale fra de transkriberte intervjuene opp mot teori og egen erfaring. Mens kapittel 4 (talentidentifisering) og 5 (talentutvikling) er bygd opp på bakgrunn av meningsfortetting og kategorisering, så er dette kapitlet bygd opp etter en modell utviklet på bakgrunn av eksisterende teori, innsamlet datamateriale og egen erfaring. Jeg vil starte med å gjøre rede for modellen jeg har utviklet (6.2), for så å spesifisere forskjeller og sammenheng mellom talentidentifisering og talentutvikling (6.3). I 6.4 vil jeg analysere og drøfte talentidentifisering, i 6.5 vil jeg gjøre det samme med talentutvikling. 6.6 tar for seg faktorer utenfor talentet og talentprogrammet som påvirker talentet. I 6.7 vil jeg utdype modellen på bakgrunn av funn gjort via analyse og diskusjon.

6.2 Modell for talentutvikling

Jeg har som resultat av mitt arbeid med materialet utviklet en modell (Figur 3, s. 56) som visualiserer hvordan faktorer for talentidentifisering påvirker talentutvikling, og hvordan talentutvikling igjen påvirker talentet enten til å fortsette sin utvikling, eller hvordan talentutviklingen kan gjøre at talentet avslutter sin utvikling, og dropper ut. Modellen er basert på datamaterialet fra intervju, forskning gjort av Aujla og medarbeidere, samt egen erfaring. Jeg vil i siste avsnitt av dette kapitlet utdype modellen og dens funksjon.



Figur 3 Illustrasjon av hvorfor en elev tas inn på et talentutviklingsprogram og hvorfor eleven fortsetter eller dropper ut av programmet

6.3 Talentidentifisering kontra talentutvikling

“Dance talent has typically been perceived as something that can be intuitively recognised but not easily defined” (Walker et al., 2014, s. 15). Å definere hva talent er i dans er, som både Walker sier her og informantene i kapittel 4, vanskelig. Det har nok sammenheng med at talent i dans er sammensatt (*multidimensional*) og må derfor vurderes fra et sammensatt/komplekst perspektiv (*multidisciplinary perspective*) (Walker et al., 2010, s. 182). Som informantene svarer i intervjuene om dansetalent (kapittel 4), er et talent i dans vanskelig å definere fordi det er komplekst. Mine informanter trekker frem det udefinerbare (”noe”), fysiske forutsetninger og motivasjon som viktige faktorer i talentidentifisering (kapittel 4), hvilket som har likhetstrekk med funn i Walker (2010) sin forskning. Faktorer som kan utvikles bør derfor ikke være del av talentidentifisering, men heller en viktig del av talentutvikling (ibid.) (figuren nr. 2.i 3.2) Talentutviklingsprogram bør derfor ha fokus på de foranderlige, ustabile og trenbare faktorene.

Jeg vil videre fokusere på problematikken knyttet til at identifisering et dansetalent er komplekst, og at dansetalentet tidvis vurderes på grunnlag av trenbare faktorer som kan utvikles i eksempelvis et talentutviklingsprogram. Dette kan igjen resultere i at egnede kandidater holdes ute av talentutviklingsprogrammer, og uegnede kandidater får plass.

Hvordan finner vi dansetalentene som bør tilbys plass i et program som kan videreutvikle dem - og hvordan drives dette programmet slik at faktorer som kan utvikles får fokus, for å hjelpe den unge danseren til å finpusse på sitt talent?

6.4 Talentidentifisering

Når en ung danser deltar på en opptaksprøve, enten for et talentutviklingsprogram eller for videre studier, så vil juryen vurdere kroppen som danser (*uttrykksevne* og *fysiske forutsetninger*) og lidenskapen for dans (*pasjon*). Slike opptaksprøver har ofte også et intervju for å avdekke søkerens motivasjon. Dette er basert på informantens innspill og egen erfaring. Jeg vil nå analysere disse aspekter ved å se til forskning omkring disse utvelgelseskriteriene.

6.4.1 "Noe" – det udefinerte -, uttrykksevne og x-faktor

"Talent is notoriously difficult to define and its identification may rely on intuitive judgements" (ibid., s.167). Walker bruker ordet intuitivt, flere av informantene mine bruker ordet "noe": Man ser "noe" man ikke helt kan forklare, og "alle" er enige om at denne personen har "noe" som gjør at den trolig kan lykkes innen dans. Jeg anser dette "noe" og *intuisjon* som å henge sammen. Andersen sier i intervjuet at fordi dans er kunst så kan det ikke måles på samme måte som idrett. Kunst forbindes gjerne med det å oppleve, at man snakker fra "hjerte til hjerte", og at den performative kunsten gjerne er ordløs og forgjengelig - i det den er utført er det borte. Jeg undrer på om dette er en medvirkende årsak til at man ikke klarer å sette ord på det man ser. Aujla et al. (2014,s. 15) spør seg om dette er grunnen til at det er forsket lite på talent i dans.

Dette "noe" og umålbare har jeg i 4.2 tolket ut fra informantenes svar som *uttrykksevne*. Walker et al.(2010) har plassert uttrykksevne som en av de individuelle faktorer (se modell over dette i 3.2) , og kaller det *expressive ability* (2010, s. 172). Her påpekes det at uttrykksevne er et viktig kriterie når det kommer til kunst. Det er interessant at de trekker frem at både tekniske ferdigheter og livserfaring (*life experience*) er del av uttrykksevnen (ibid.). (Teknisk ferdighet trekkes inn her fordi man med god teknisk ferdighet bedre artikulerer bevegelsene og dermed formidler tydeligere). På bakgrunn av at tekniske ferdigheter og livserfaring er del av uttrykks-/formidlingsevnen, mener de at dette kun er et kriterium man bør vektlegge når det kommer til eldre elever og erfarne dansere. Uttrykksevnen er dermed trenbar og krever modenhet, og bør dermed heller være del av talentutviklingen, enn en del av talentidentifiseringen (ibid.).

Sunderland refererer til at ved opptaksprøver ved KhiO er erfaringen at en jury bestående av flere medlemmer ofte ser det samme og peker ut samme kandidater som potensielle studenter (talenter de ønsker å satse på). Sunderland gir et godt svar på hva dette ”noe” kan være eller er (se 4.2). Min egen erfaring i feltet, med opptaksprøver på kulturskolen, eksamener og evaluering på videregående skole, altså steder man vurderer en elevs prestasjon for enten å gi en plass på et tilbud eller gi karakter, er at ”juryen” (de som samlet skal gi en vurdering) stort sett er enige om de har sett en god, middels eller dårlig prestasjon. Det gjør at jeg tror at de som er trent å se dans, ser etter det samme, men på bakgrunn av informanter og egen erfaring ser jeg det som viktig å få verbalisert det vi ser etter og være oss det bevisste. En ting er å gi karakter på prestasjon og på bakgrunn av mål i fagplaner, og være enige om grad av mestring i det vi ser, en annen ting er det å skulle vurdere noens prestasjon for å gi vedkommende en plass i et talent/fordypningsprogram eller plass på et høyere studium. I vurdering av noen evner og muligheter må man være mer bevisst på kriterier om hva som er trenbart (ustabile faktorer) og hva som ikke er det (stabile/uforanderlige faktorer).

Det udefinerbare ”noe” kan også omtales som *x-faktor*. Jeg har ikke lyktes i å finne noen norsk definisjon, men via Cambridge Dictionaries Online fant jeg følgende forklaring på begrepet; ”a quality that you cannot describe that makes someone very special”.⁶⁵ Jeg har funnet norske nettsider der man forsøker å forklare begrepet, hvor *x*-en relateres til matematikkens ukjente faktor. Siden mine informanter streber med å ordlegge det de ser eller ser etter, så vil nok dette begrepet kunne være et godt begrep å bruke også når man snakker om talent i dans. En jury ser f.eks. en kandidat som ”har det lille ekstra som gjør at man legger merke til en person og fester seg ved denne, at du har noe har noe spesielt ved deg, noe litt ekstra utenom det vanlige og/eller skiller seg ut fra mengden på en positiv måte”.⁶⁶ Begrepet *x-faktor* er nok blitt del av det norske språk og uttrykk etter tv-programmet *X-factor* ble vist for første gang i 2009, omkring samme tid som *x-factor-loven* dukker opp i Danmark (se 2.4).

⁶⁵ Hentet 22.5.2016 <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/the-x-factor>

⁶⁶ Hentet 22.5.2016 <http://www.dinside.no/guru/hva-er-egentlig-x-faktor>

6.4.2 Fysiske forutsetninger

Talent og fysikk henger sammen i dans, det viser seg at alle mine informanter mener dette (kap. 4.3). Annen forskning som er gjort (Walker et al. (2010), Aujla et al.(2014) Chua (2014)) viser også at når det kommer til dansetalent så kommer man ikke utenom det fysiske aspektet, uavhengig av sjanger. Dansens instrument er kroppen, og uten den fysiske kroppens tilstedeværelse, ingen dans.⁶⁷

Når det kommer til fysiske forutsetninger skiller Walker et al. (2010) som påpekt i 2.4 mellom stabile og ustabile faktorer, hvor de stabile er de arvelige/medfødte og de ustabile er de trenbare. Kroppstype (anthropometry⁶⁸) og hypermobilitet⁶⁹ anses å være medfødt og umulig å forandre (stabile faktorer). Trenbare faktorer er kondisjon/utholdenhet, fleksibilitet/bevegelighet og styrke (ibid.).

I ballettens verden var det siden balletten entret titteskaps scenen vært slik at dansere med ulike kroppstyper fikk ulike roller og spilte ulike karakterer, og på begynnelsen av 1700-tallet skilte man mellom mannsdansere som var *le danseur noble*⁷⁰ kontra *le danseur comique* eller *grotesque*⁷¹ på bakgrunn av kroppstyper (i tillegg til bevegelses kvalitet) (von Bressendorff, 1998).

Walker (2010) påpeker Hamiltons funn fra 1997, hvor man ser at ved utvelgelse av unge ballettdansere ved audition foretrekkes de som utvikler seg senere enn andre, dvs. entrer puberteten senere. Fra studier i København hvor jeg ble kjent med den Kongelige danske ballett og dens ”balletbørn” husker jeg nettopp dette, hvor jeg erfarte at elever fra *Den Kongelige Teaters Balletskole* som utviklet seg ”feil” i puberteten kunne miste sin plass ved skolen. Balletten har strenge krav til hvordan kroppen skal se ut, selv om man kjenner til ballerinaer som har nådd langt tross at de er høyere enn hva idealet er (Ingrid Lorentzen, Darcy Bursel og Sylvie Guillem). Ballettens krav til kroppen er gjerne slank, lang nakke, kort til medium torso, lange armer, lange bein og høy vrist (Nolan B., ukjent år). Det er flere av

⁶⁷ Dette er en generalisering av dans som jeg mener har opprinnelse i en allmenn oppfatning av hva dans er. Men det finnes kunstnere som har satt spørsmålsteget ved denne oppfattelsen og dermed kanskje utvidet dansebegrepet, hvor det ikke er menneske som danser, men fugler (David Hinton’s film *Birds*), roboter (Fredrik “Benke” Rydman *Man vs. Machine*) eller animasjoner.

⁶⁸ **anthropometry** the study concerned with the measurements of the proportions, size, and weight of the human body. Hentet 20. april 2016 <http://www.thefreedictionary.com/anthropometry>

⁶⁹ Joint Hypermobility Syndrome (JHS).

⁷⁰ *Le danseur noble* var kjent som den høye, ranke og elegante danseren, og fikk gjerne rolle som helten (von Bressendorff, 1998, s. 47)

⁷¹ *Le danseur comique/grotesque* trengte ikke være høy og velproporsjonert som *le danseur noble*, men skulle være sterk og smidig og kunne utføre akrobatiske trinn, denne type danser fikk gjerne komiske roller (von Bressendorff, 1998, s. 47).

disse kravene som ikke er trenbare; som lengden på nakke, torso, armer og ben, eller vristens form. Derimot vil jeg påstå at det er allment å tenke at en persons vekt er mulig å endre.

Ballettens krav er annerledes enn krav til fysikk i andre sjangre. Noen vil kanskje si at kravene i ballett er større, eller kanskje man kan bruke ord som mer spesifikke. For å nå langt i ballett bør man ha visse fysiske forutsetninger, som f.eks. åpenhet i hofter (turn-out), vrister med en *god point*, som handler både om forutsetninger som gjør at man kan prestere bedre i ballettens teknikk, samt kunne prestere innenfor ballettens estetikk. Fordi nettopp krav som dette er mer konkrete, vil mange si (som mine informanter) at det stilles store og ”strenge” krav til fysikken for den som vil nå langt i ballett. Noen faktorer er trenbare, og noen som f.eks. turn-out kan trenes i noen aldre. Walker henviser til (2010, s. 171) forskningsresultater som viser at nybegynner mellom 8-11 år kan forbedre turn-out i løpet av 12 måneder, og det samme kan dansestudenter mellom 16-18 år. Aujla et al. (2014) har undersøkt danseelever i CAT-programmet, og fant også at turn-out kan øke, men at utviklingen er avhengig av sesong.

Det vil være feil både på bakgrunn av informanters svar og egen erfaring å si at det ikke er fysiske krav til de som vil satse innenfor de andre sceniske danseformene. Informantene vektlegger sterke og godt trente kropp, som kan tåle mye belastning, som viktig. Antall graders vinkel på rotasjon i hofteledd (turn-out) og vristens mulighet for å skape den perfekte point er mindre interessant i andre sceniske dansesjangre som samtidsdans og jazzdans. Da disse sjangrene heller stiller krav til faktorer som er mulig å endre, så konkluderer Walker m.fl. i sin artikkel med at man ikke bør stille krav til dette under talentidentifisering, siden disse kan forbedres gjennom trening.

Et annet aspekt mine informanter trekker inn under det fysiske er skader. Greli påpeker at dersom man har store prolaps eller lignende blir det vanskelig for en elev å velge dans. Egen erfaring med dans og intensiv trening, fra bl.a. danseundervisning i videregående skole, er at det er problematisk med elever som har store skader. Skadede elever tåler ikke treningsbelastningen, og enkelte skader ser ut til stadig å vende tilbake. Selv om dette ikke har med talentidentifisering direkte, så er det likevel et punkt som skoler (som KhiO m.fl.) vurderer når aktuelle elever blir testet fysisk av fysioterapeuter. Hvis man skal ta elever/studenter inn på talentprogram, danselinje på videregående skole og dansestudier ved høyskole/universitet bør kanskje dette være en del av vurderingen.

Andersen bruker ordet fasiliteter. Hun sier at man i jakten på talent i dans bl.a. ser etter et ”kroppslig utgangspunkt, ikke ferdigheter, men fasiliteter på en måte”. Begrepet fasiliteter synes for meg å åpne opp og se etter muligheter i danserens kropp, i stedet for kroppens

begrensninger. Ordet fremstår som positivt ladet: Elevene har noen fasiliteter som vi kan hjelpe dem å bruke. Selvsagt ser vi at enkelte kropper når det kommer til dans og spesielt ballett kan ha begrensninger i stedet for forutsetninger - det kan være alder (man startet for sent), at man er for høy/lav osv. Men da mange fysiske aspekter er trenbare, er fasiliteter et godt ord.

De ulike dansesjangrene stiller ulike fysiske krav, og noen vil kanskje oppleve dette som urettferdig. Kanskje kan man dermed si at balletten krever noe som er medfødt, men de andre dansesjangrene krever noe som er trenbart.

Selv om fysiske faktorer er viktige i vurderingen av talent i dans, mener Walker m.fl. (2010, s. 172) at det ikke kan vurderes helt separat fra andre faktorer/egenskaper. Pasjon (6.4.3) og motivasjon (6.4.4) er også viktige for å finne de som ønsker å satse og fordype seg i dans. Dette "noe" man ser etter i talenter mener jeg, etter å ha sett på Walkers (et al.) sin modell for talentidentifisering, også henger sammen med det de kaller "Passion for dance" (ibid., s. 174). Jeg vil utdype dette nærmere i avsnittet under.

6.4.3 Pasjon

I følge snl.no har ordet pasjon opprinnelse i et latinsk ord som betyr *å lide*, og ordet forklares slik:

Pasjon, lidelse (særlig om Kristi lidelse og død), i kunsten: fremstilling av lidelseshistorien; i litterært, halvt foreldet språk: voldsom sinnsbevegelse, lidenskap, lidenskapelig forelskelse, lidenskapelig interesse.

Pasjon. (2009, 14. februar)

Å ha pasjon for dans kan dermed beskrives som å ha en lidenskapelig interesse for dansen som gjør at man kan ofre annet for å bruke tid på denne lidenskapen. Som Kristus i følge Bibelen ofret sitt liv, og man har pasjonsspill som illustrerer dette, så kan man tenke at individer som har pasjon for dans ofrer livet for å satse på denne aktiviteten. Pasjon som motivasjon (6.4.4) er formbar (ustabil), og en av de psykologiske faktorene som kan identifisere et talent. Denne pasjonen som kan beskrives som lidenskap og kjærlighet til dans, omtaler Walker et al. (2010, s. 174) som "an inner drive and love for an activity". I følge Martha Graham (ukjent) er pasjon avgjørende viktig, når hun sier at "Great dancers are great because of their passion".

Sunderland beveger seg over til å snakke om å velge noe fordi man "må", selv om man forsaker noe annet, hvilket jeg tolker som pasjon (lidenskap) nettopp på grunn av denne offerviljen. Hun sier i intervjuet:

Det må være noe man vil, kan, bør, må. Hvis man står mellom to utdanninger så vil jeg kanskje si, ”ta den andre fordi dansen krever så mye av deg”. Så det er noe med å kunne gi uttrykk for at dansen er sjelsettende for vedkommende. Det er det eneste vedkommende kan drive med.

Dybwik omtaler lysten til å danse som en type talent (jf. 4.4), og anser kjærligheten til dansen som sentralt i talentet. Hun ser dermed ut til å enes med den kjente dansekunstneren Merce Cunningham, som sier ”You have to love dance to stick to it” (Brown et al. 1998).

An individual is considered passionate about an activity if he or she likes the activity, spends a lot of time doing it and values it highly. The activity then becomes internalized in the individual’s identity.

(Walker et al. 2010, s. 174)

Skillet mellom stor lidenskap/pasjon for dans og indre motivasjon fremstår for meg som noe uklart, for når pasjonen er stor er ofte motivasjonen for å nedlegge mye tid på en aktivitet stor, som beskrevet i sitatet over. Det er tydelig ut fra Walkers et al. (2010) at for å drive med dans (som musikk eller idrett) på høyt nivå, trenger man en *indre driv* for å lykkes. Walker et.al. (2010, s. 174) refererer til forskning gjort av Bloom, som viser at 100 % av musikere og atleter på høyeste talentutviklings trinn hadde stor pasjon for aktiviteten sin, mens kun 36% av de på laveste talentutviklingsnivå hadde det samme. Dette understreker at jo høyere nivå og jo mer det kreves av danseren for å stadig utvikle seg, jo mer indre driv trengs.

Walker et al. (2010, s. 175) sier at pasjon (lidenskap) kan være et av talentidentifiseringens kriterier, men da det er et formbart (ustabilt) trekk, kan det også være en del av talentutvikling (ibid.). Om lidenskapen opprettholdes kan ha sammenheng med individets motivasjon for å danse, som igjen påvirkes av indre og ytre stimuli. Dette omtales nærmere i avsnittet under.

6.4.4 *Motivasjon*

Stor pasjon mener jeg gir grunnlag for stor motivasjon, så en lidenskapelig ung danser vil ofte kunne ha stor motivasjon for å legge ned mye arbeid og krefter for å utvikle seg som danser. I følge snl.no ”er motivasjon en samlebetegnelse for de faktorer som setter i gang og som styrer atferden i mennesker og dyr” (Teigen, K. H. ,2013).

Jeg vil i dette avsnittet se på termene indre kontra ytre motivasjon og oppgaveorientert kontra ego-orientert motivasjon.

Motivasjonsteori (*Self-Determination Theory* (SDT) utviklet av Deci og Ryan (Walker et al., 2010) skiller mellom ytre motivasjon (*extrinsic*) og indre motivasjon (*intrinsic*). Ytre

motivasjon handler om at man utfører en handling for å oppnå noe (Håkonsen, 1994, s. 97), som f.eks. å øve på en koreografi for å få positive tilbakemeldinger fra læreren. Indre motivasjon er derimot handlinger som utføres for egen del, hvor personen kun har som mål å utføre handlingen (ibid.), som f.eks. å øve på en koreografi for å forbedre seg av egen interesse. Indre motivasjon er svært viktig i utviklingen av et talent. Om motivasjonen er bestemt av ytre stimuli som i eksempelet over, vil den kunne svekkes dersom læreren ikke belønner med ros. I neste omgang kan det føre til at talentet avslutter sin trening og dropper ut av talentutviklingsprogrammet.

Walker et. al. (2010, s. 173) trekker også frem to andre former for motivasjon, hos oppgaveorienterte individer (*task involved individuals*) og ego-orienterte individer (*ego-involved individuals*). De oppgaveorienterte søker å lykkes i oppgaven. De sammenligner med egne resultater, og verdsetter mestring og måloppnåelse, på en måte som ser ut til å ha likhetstrekk med indre motivasjon. De ego-orienterte, derimot, sammenligner med andres resultater, og verdsetter fremføring som er overlegen andres eller er lik andres med mindre innsats (ibid.). Eliteutøvere i sport har fordeler av å være både oppgave- og ego-orientert. Selv om de som er oppgave-orienterte viser seg å lykkes best (ibid.), så er ego-orientert motivasjon også viktig, da det kan stimulere til en sunn konkurranse mellom de involverte i et talentprogram, og sunn konkurranse kan resultere i at de involverte jobber hardere for å konkurrere med de andre.

Dancers who are intrinsically motivated, task-orientated and are able to judge their performance according to a range of criteria may be most likely to exert effort and concentration, adhere to training, and subsequently optimise their talents.

(ibid., s. 173)

Dersom man skal lykkes innen dans må man være motivert, det er noe alle mine informanter sier og stemmer med min egen erfaring. Det kan ha sammenheng med at kroppen er en så viktig del av dansen, hvilket gjør at dette valget påvirker mye. Å danse krever store mengder trening (både danse- og alternativ trening) og pleie av kroppen (restitusjon og rett kost), og dette gjør at livet blir formet av dette valget. I 4.2 trekker jeg hvordan Sunderland påpeker at det å velge dans er en forsakelse av annet, og at man kun skal velge dette ene om det er det eneste man kan og vil gjøre. Selv husker jeg at min danselærer i tenårene sa at man kun skulle velge dans om man ønsket det 110 %. Fra egen erfaring med å være dansestudent og erfaring fra å jobbe 100 % med praktisk dans, så kan jeg si meg enig i at å velge dans, gjør at man velger bort noe annet. Som student velger man bort noe av den friheten andre studenter har,

som yrkesutøver noe av fritiden som andre har. Man må tåle masse trening, man må vedlikeholde kroppen, man må legge seg når andre fester, og forsake noe for å nå langt med dans - og dette krever motivasjon. "Motivation has been cited as an important factor in committing to dance (...) and is thus essential in the development of talent" (ibid., s. 173).

På bakgrunn av dette mener Walker (ibid.) at motivasjon ikke bare er viktig i talentidentifisering, men også i talentutviklingen. Det er nok de som har den indre motivasjonen og er oppgavefokuseret som er disse "arbeidsjernene" som Greli refererer til, de som når lengre enn hva de ytre omgivelsene egentlig ville tro var mulig. De som sikter mot stjernene og tross "dårlige" forutsetninger når målet sitt. I andre enden av skalaen har vi de som har "alt" av fysiske og tekniske forutsetninger, men ikke tilstrekkelig motivasjon, eller mister den, og ender gjerne som "drop-outs". Som dansepedagog har jeg møtt begge "typer".



Bilde 6 Talentutvikling ved Oslo Musikk og Kulturskole. Foto: Peter D.Hypher

Jeg vil illustrere motivasjon som viktig faktor ved å trekke frem tre ulike typer elever som jeg møtte på videregående skole.

- *Elev A var i besittelse av flere av kriteriene som ble listet opp i talentidentifisering; god fysikk, dette "noe" og formidlingsevne, men hadde dårlig arbeidsmoral. Elev A lyktes likevel til stadighet, kom inn på høyere studie i dans, men droppet ut.*
- *Elev B hadde god fysikk og jobbet hardt. Hun hadde en sportslig tilnærming til dansen, som trolig skyldtes at vedkommende kombinerte idrett med dans. Elev B hadde stadig fremgang, godt fysisk utgangspunkt, god teknikk og kroppslig forståelse. I en periode var fremgangen dårlig, og som lærer påpekte jeg at hun hadde stagnert og at hun burde klare mer. Samtalen gjorde at dette reverserte, hun satte inn full innsats, gikk ut av videregående skole med et godt danserisk utgangspunkt, videre på høyere studier i dans og er nå danser ved et anerkjent kompani. Elev B betraktes av meg som et arbeidsjern og dette var tydelig alt på videregående skole.*
- *Elev C hadde mindre god fysikk og enkelte fysiske utfordringer, men en ekstraordinær stå-på-vilje. Hun var reflektert, interessert og hadde en stor pasjon for dans. Når elev C stod på scenen viste hun en stor formidlingsevne. Tross hennes arbeidsevne, motivasjon og innsats oppnådde hun ikke topp resultater på videregående skole, men utviklet seg jevnt og trutt gjennom hele forløpet. Hun hadde nok det som vil betraktes som mindre god teknikk, men har tross dette tatt høyere utdanning i dans. Hun er i dag en aktiv aktør i det frie dansefeltet, og har lyktes med å igangsette prosjekter alene og med andre. Elev C er som elev B et arbeidsjern, og dette var tydelig alt på videregående skole.*

Eksemplene viser ulike elever med ulike forutsetninger som når ulike mål, basert på arbeidsmoral og motivasjon. Elev C ville kanskje ikke blitt omtalt som et talent hvis man så på de fysiske forutsetningene, men viser seg å være arbeidsjernet som nådde lenger enn mange ville trodd fra starten på videregående skole. Elev B var i fare for å ikke nå så langt som det fra naturens side så ut til å være mulig, men pga. motivasjon som snudde nok gjorde det likevel. Mens elev A endte som drop-out; tross talent på mange områder lyktes det ikke, og jeg velger å tro at motivasjonen har sviktet på veien.

Motivasjonen er dermed ustabil og påvirkelig (Walker et.al.2010, s. 173), og dermed essensiell for både talentidentifisering og talentutvikling. Et dansetalents motivasjon avhenger dermed av individets indre motivasjon og hvilken motivasjon talentet har for oppgavene det står overfor, om oppgaven skal løses for oppgavens egen skyld eller for å være bedre enn de andre i gruppa. Med hensyn til oppgave-orientert og ego-orientert motivasjon er gjerne en kombinasjon av begge optimalt, men overvekten bør ligge på den oppgave-orienterte. Den indre og ytre motivasjonen spiller inn og påvirker talentet. Den indre motivasjonen kan ha sammenheng med elevenes pasjon for faget, men påvirkes også av faktorer utenfor individet, altså den ytre motivasjon, som kan forsterke den indre motivasjon og individets pasjon. Den ytre motivasjon kan også resultere i svekket indre motivasjon og pasjon hvis den er negativ. Den ytre motivasjonen påvirkes av foreldre, venner, omgivelser, lærer, jevnaldrende osv. Jeg vil komme mer inn på dette når jeg ser på miljøet omkring eleven.

6.5 Talentutvikling

Når et ungt dansetalent er identifisert, og akseptert på et talentutviklingsprogram eller et studie, så vil lærer, programmets innhold og miljøet som talentet er en del av ha betydning for dansetalentets videre utvikling. Jeg vil belyse dette basert på en analyse av informantenes svar, teori og egen erfaring, og ta for meg lærerens, programmets og miljøets effekt på dansetalentet.

6.5.1 Læreren

Informantene trekker frem læreren som svært viktig; 3 av 5 mener læreren er *den viktigste* for talentutvikling (5.2). Aujla (2014) uttrykker det slik: "One of the most crucial relationships within the talent development environment is that between teacher and students" (Aujla et al., 2014, s. 25). Selv om alle mener at læreren har en svært viktig rolle i et talentutviklingsprogram, begrunner informantene det ulikt. De legger fokus på ulike aspekter som lærerens evne til å se eleven og tilrettelegge undervisning, lærerens kompetanse, og læreren som signifikant person i elevens liv. Det stilles av informantene store krav til lærerne som skal undervise talentfulle elever, både med tanke på pedagogisk og faglig kompetanse, lærerens elevsyn, og læreren som skaper av et læringsmiljø som fremmer læring og utvikling. Denne type undervisning, stiller altså høye krav til lærerforutsetninger, det vil si de forutsetningene som pedagogen bringer med seg til undervisningen, både faglig og pedagogisk (Hanken et al., 1998, s. 49).

I følge de nye rammeplanene og de nasjonale fagplanene ser vi også at det stilles ulike forventninger til ulike lærere etter hvilket programområde de underviser på. Jeg vil trekke frem forventningene til lærere som skal undervise på fordypingsprogram i følge *Høringsutkast til de Nasjonale fagplaner* (s.31), for å illustrere hva dette innebærer.

Forventninger til læreren

- *tilrettelegger og veileder læring og utvikling på høyt faglig og kunstnerisk nivå*
- *tilrettelegger for fagspesifikk fordypning, mer vekt på prestasjon og resultat*
- *gir tilpasset opplæring til hver enkelt*
- *tilrettelegger for kunstneriske prosesser og utvikling av kunstnerisk bevissthet*
- *stimulerer til selvstendighet, disiplin og struktur*
- *anvender både formativ og summativ vurdering aktivt*

Her ser vi at det stilles både faglige og pedagogiske krav til læreren. I samme plan er det et eget kapittel om *Læreren i kulturskolen*, hvor det sies at ”Arbeidet som kulturskolelærere krever høy kompetanse og profesjonalitet og er sammensatt både av faglige, didaktiske og menneskelige kvalifikasjoner” (ibid., s. 6). Det stilles krav til kompetanse på flere felt for å være lærer i kunstoffag på kulturskolen, og særlig på fordypningsprogram.

Faglig kompetanse

Lærers faglige kompetanse er viktig del av et talentutviklingsprogram. Det påpekes både i kulturskolens nasjonale fagplaner og av informantene. Informantene påpeker at man på et talentutviklingsprogram bør ha lærere som er spesialisert på sitt felt, og jo eldre og mer avanserte elevene er, jo høyere faglig kompetanse bør læreren ha. Informantene påpeker viktigheten av utøverkompetanse, og at læreren selv må ha vært på det nivået de skal ta elevene til. På samme måte ser vi at de nasjonale fagplanene stiller krav til fag og kunstnerisk kompetanse.

Dette ser vi også belyst i veiledningen *Kulturskolen – utviklingen av de kommunale kulturskolene som gode lokale ressursentre* (revidert 2010), hvor de navngir at kulturskolene har behov for tre ulike typer lærere med ulike kompetanseområder. Jeg vil her trekke frem *talentutvikleren*, som omtales som en lærer med spisskompetanse som utøvende pedagog og forbilde (ibid., s.25), da lærere med slik kompetanse vil være mest aktuell i talentutviklingstilbud.

Pedagogisk kompetanse

På kulturskoler stilles det krav til at lærere har formell pedagogisk kompetanse, og dette er også synliggjort i den nye rammeplanen (Kulturskolerådet, 2014, s. 16-17). Flere av informantene påpeker viktigheten av at lærerne som er tilknyttet slike program har pedagogisk kompetanse i tillegg til faglig. Å inneha pedagogisk kompetanse handler om lærerens evne og kunnskap til å videreformidle sin kunnskap, for som Hanken et al. (1998, s. 50) påpeker så er ikke pedagogens egen kompetanse garanti for at eleven lærer seg det læreren kan. Dette er nok også bakgrunn for at kulturskolens rammeplan (2014) har et eget avsnitt om *Kompetansekrav for tilsetning i kulturskolen*, hvor ikke gode utøvende ferdigheter alene er nok.

Pedagogisk kompetanse handler om å videreformidle sin kunnskap til ulike elever på ulike nivåer, og å lage et undervisningsopplegg som er tilpasset den enkelte slik at elevene øker sin kunnskap og sine ferdigheter. Implisitt i dette ligger også lærerens evne til å inspirere eleven, og spre entusiasme for sitt fag. Jeg mener bestemt selv at en som underviser i dans også må være med og spre "danseglede". Nesten som en misjonær bør en lærer dele sin entusiasme for faget, slik at faget får flere tilhengere. Informantene trekker også frem dette. Skal man få de som begynner å danse til å ville videreutvikle seg i dans, så må man som Dybwik sier være en pedagog som sår et frø. Ferdighetslæring som dans er innebærer andre og mer kompliserte læringsprosesser enn tilegnelse av fakta, begreper og teorier, fordi det også innebærer psykomotoriske ferdigheter som igjen "forutsetter koordinering mellom ulike sanser, motorikk og tenking" (ibid.). Lærerens bør kunne gjennomføre en meningsfull, målrettet og godt tilpasset opplæring, og dermed inneha dansepedagogisk kompetanse (ibid.) i tillegg til god faglig kompetanse.

En lærer bør forsøke å gi oppgaver som gjør at eleven opplever både mestring og utfordringer. Hvis det ikke er balanse mellom opplevelsen av mestring og utfordringer, men eleven opplever at det er for enkelt eller for vanskelig, kan begge disse ytterpunkter gjøre at eleven mister interessen/motivasjonen. Informantene mine deler noen tanker omkring dette som viser noe av kompleksiteten læreren står ovenfor i sitt pedagogiske virke, og kan gi et mer rettferdig bilde av lærernes utfordringer. Ellefsen påpeker utfordringen med at man i dans oftest har gruppeundervisning, og at det er grenser for hvor mye en lærer kan *differensiere* innad i en gruppe. Dybwik påpeker den økonomiske utfordringen en kulturskole kan stå overfor når det skal lages grupper, og man ikke kan nivådifferensiere som ønsket grunnet økonomiske krav til gruppens størrelse. Dermed vil jeg understreke at en god pedagog likevel kan oppleve å ikke lykkes med å gi hver enkelt elev tilpasset undervisning, grunnet gruppens

størrelse og sammensetning. Jeg vil likevel trekke frem noe fra min observasjon som handler nettopp om å lykkes i å nivåddifferensiere en ballettklasse. I BK er talentutviklingsprogrammet delt i flere grupper, både etter alder og nivå. En gang i uka har to av gruppene ballettundervisning sammen. De har likevel øvelser som de vanligvis gjør hver for seg og er ulike, men da lærer bruker samme musikk så kan elevene gjøre klassen sammen/samtidig. Dette gir mengdetrening, og elevene får jobbet mer med materialet, på sitt spesifikke nivå.

Læreren påvirker eleven. Det gjelder ikke bare videreformidling av kunnskap og ekspertise, men berører også elevens følelsesliv. Læreren påvirker og skaper *motivasjonsklimaet* – som omtales som den lærerskapte atmosfæren (Aujla et al (2014), s. 25). Jeg vil under 6.5.3 om miljø komme nærmere inn på dette.

6.5.2 Programmet

Når danseren på bakgrunn av opptaksprøve er blitt akseptert på et talentutviklingsprogram eller studie, er talentets videre utvikling avhengig av programmets faglige tilbud og mengdetreningen programmet gir.

Faglig innhold

Jeg har kartlagt ulike talentutviklingsprogram i 2.3, og sett på ulike programs timeplaner, faglige fokus o.l. Ulike program har ulikt fokus, og jeg vil trekke frem noen eksempler fra kulturskolene. OMK (*Schous Ungdomskompani* og *Schous Dansekompani*) og SK (*lørdagsskole* og *Ungdomskompani*) har et tilbud som sprer seg noe mer i sjanger, til forskjell fra BK sitt fordypningsprogram i dans som vektlegger mest ballett. I OMK ser vi også noen tilbud som er mer sjangerfokuserete, som hip-hop-kompaniet og ballettkompaniet. Jeg skal se på hvilket faglig innhold slike talentutviklingsprogram bør ha, fordi jeg mener at programmenes målsettinger, fagplaner og fokus også betyr mye. Ulike regioner kan også være sterke i visse sjangre og fremheve disse i sine talentutviklingsprogram, noe som er naturlig, og som påpekes i kulturskolens nye rammeplan, hvor ordlyden ”lokale tilpasninger” benyttes (s. 13).

Alle informantene enes om at ballett er god grunntrening, og sier dermed implisitt at ballett bør være del av slike program. Noen vektlegger teknikk, andre det skapende.

Jeg vil igjen peke på Fagerholt og Lorentzen (2012) som uttaler at andre bør se til Bergen og kopiere deres talentprogram. Et talentutviklingstilbud må gjerne ha ballett på timeplanen, fordi det hjelper de aller fleste. Men jeg vil trekke frem at det å velge å satse på dans har mange aspekter. Dansekunsten trenger dansere, koreografer og pedagoger, og

innenfor de ulike sjangrene vil det stilles ulike krav til disse. I noen sjangre vil teknikken som ballett tilfører være viktig, i andre sjangre vil den ikke være av betydning. Dansefeltet spenner fra de ”teknifiserte” danserne med røtter i ballett og/eller de eldre moderne dansesjangrene, til de ikke-teknifiserte danserne med røtter i det postmoderne, som protesterte mot teknikk. Dansen er mangfoldig og retningene mange. Noen av våre elever drømmer om å bli ballerina i Nasjonalballetten, andre ender gjerne i det frie dansefeltet som dansere eller koreografer, mens andre returnerer til kulturskolene og andre undervisningsinstitusjoner som pedagoger.

Dansekunsten er ikke bare mangfoldig og gjør at det er vanskelig å si hva som er rett å satse på nå, men fremtiden kjenner ingen av oss. Dermed er det vanskelig å vite hva kommende dansekunstnere trenger med seg i bagasjen for å optimalisere sitt talent og være aktuell som dansekunstner i fremtiden.



Bilde 7 "Nøtteknekeren" med Fordypning i Dans, Bergen Kulturskole, 2014. Foto: Lars Svenkerud

Mengdetrening

Forskning viser at dersom man skal bli ekspert på noe så må man investere minst 10 000 timer i det. Denne såkalte *10 000-timersregelen* som det henvises til i 1.5.1. kan man også regne som relevant for dans. Informantene mine er også opptatt av at dersom et talent skal lykkes og utvikle sitt fulle potensiale så må det mengdetrening til. Både de og Walker et.al. (2010) påpeker likevel et nøkkelproblem med mengdetrening, nemlig kvantitet kontra kvalitet (s. 177). Hun og mine informanter trekker frem viktigheten av innhold og kvalitet som viktigere enn kvantitet. 10 000-timersregelen kan dermed ha noen svakheter, for 10 000 timers øving/trening er *ikke* ensbetydende med å lykkes dersom mengdetreningen ikke er målrettet. Begrepet *Deliberate Practice* brukes på engelsk, og kan oversettes til *målrettet trening*. Målrettet trening innebærer at elevene jobber strategisk mot nye mål. Det motsatte vil være om en elev øver på det den allerede kan, hvilket ikke resulterer i utvikling. Det er også viktig at eleven trives med den målrettede undervisningen for å lykkes, og ønsker å fortsette for å hele tiden nå nye mål og utvikle seg videre. I Walkers forskning (2010) sies det at dansetrening har visse fordeler av undervisningens strukturelle form, nemlig gruppetrening, og at det å trene sammen med flere kan ha en positiv effekt. Dersom vi sammenligner musikk og danseundervisning er dette kanskje noe av hovedskillet: musikkelever har eneundervisning og må øve mye på egenhånd, mens danseundervisningen tradisjonelt foregår i gruppe. Dette kan gjøre undervisningen mer gøy og resultere i at elevene ønsker å fortsette. Jeg skal i neste avsnitt komme nærmere inn på det når jeg analyserer miljøets betydning.

6.5.3 Miljøet

Miljøet som talentet blir del av i programmet påvirkes av lærer-elev-relasjon og elev-elev-relasjoner, og jeg vil i dette avsnittet se på begge disse relasjonene. Jeg begrenser dette avsnittet til å omhandle miljøet i talentutviklingsprogrammet, og vil i 6.6 komme inn på miljøet rundt eleven utenfor talentutviklingsprogrammet.

Det lærerskapte miljøet

Læreren påvirker miljøet i et talentutviklingsprogram, og er skaper av programmets *motivasjonsklima* (Aujla et al., 2014, s. 25) Motivasjonsklimaet kan deles i to; oppgaveorientert klima (*task-involving climate*) og ego-orientert klima (*ego-involving climate*). I det oppgave-orienterte klimaet oppfordrer læreren elevene til å jobbe hardt, samarbeide med medelever og akseptere feil som del av læreprosessen, og behandler elevene likt. Dette skiller seg fra det ego-orienterte klimaet, hvor læreren selektivt straffer og

berømmer elever, oppfordrer til rivalisering og konkurranse, ikke aksepterer feil og verdsetter talent fremfor hardt arbeid (ibid.,s.26). Førstnevnte, det oppgaveorienterte klimaet, gir best resultater av elevers læring. Samtidig viser det seg at både oppgave- og ego-orientert klima kan eksistere i ett og samme miljø, og likevel være et bra miljø for talentutvikling (ibid.). Flere informanter trekker frem hvor viktig det er for eleven å møte noen som er bedre enn seg selv, slik at man kan ha noe å strekke seg etter. Hvis man er eneren i sitt miljø så kan det være nødvendig, som informantene foreslår, at skolen/læreren sørger for at eleven får møtt noen som den kan strekke seg etter, f.eks. ved å oppsøke kurs i andre byer. Informanter fra KhiO påpeker som et problem for de som bor utenfor Oslo og søker plass på deres skole, at både opptaksprøver og inntak kan gi eleven/studenten et virkelighetssjokk.

Forskning viser at lærere som skaper et oppgaveorientert klima i sin undervisning har elever med høyere selvtillit og pasjon⁷², mens et ego-orientert klima kan føre til angst, perfektjonisme og ”drop-outs” (Aujla et al.,2014, s, 26). Aujla et al. sier derfor ”(...) the creation of task-involving motivational climates is universally recommended to enable students to optimise their talents ” (Walker et al.,2010, s.179).

Relasjon til jevnaldrende og medelever

Relasjonen med jevnaldrende er viktig for barn og unge. Walker et al. (2010) trekker frem at denne relasjonen i oppveksten, kanskje særlig i tenårene, kan være av større betydning enn relasjonen til foreldre/foresatte. Siden nettopp denne relasjonen er så viktig mener de at:

(...) students should be encouraged to form and maintain friendship amongst their peers, and to cooperate rather than compete with each other, to ensure they continue training and developing their talents.

(Walker et al. 2010, s. 179)

Andersen påpeker at de i Bergen kulturskole jobber med å skape et godt miljø. Eksempelvis reiser fordypningsgruppa i jazzdans hver sommer til London. Dette kan nok ha effekt på å skape et godt miljø mellom de jevnaldrende.

Som lærer tror jeg absolutt på at vi er med på å påvirke motivasjonsklimaet og miljøet i gruppen. Jeg tror vi kan være med og legge til rette for om elevene er innstilt på konkurranse eller samarbeid. Samtidig ser jeg på bakgrunn av egen erfaring at elevmassen også er med på å påvirke dette. Jeg har lyst å trekke frem to ulike kull som jeg har fulgt som lærer på videregående skole.

⁷² Walker/Aujla skiller mellom harmonisk og obsessive pasjon.

- **Kull A:** Et kull på videregående skole består ofte av elever som hadde ulik dansebakgrunn og ferdigheter da de startet, og slik var det også i dette kullet. Hele kullet var ofte i dansesalen om ettermiddagene og øvde sammen, side om side uavhengig av teknisk nivå og antall år de hadde danset. På visninger i klasserommet var stemningen god og man opplevde at de ”heiet” på hverandre med både anerkjennende blikk og oppriktig applaus. Resultatet var at alle forbedret seg, både de sterkeste og svakeste elevene.
- **Kull B:** Som kull A hadde også dette kullet elever med ulik erfaring og tekniske ferdigheter da de startet. De sterkeste som hadde danset mye fra før ”rottet” seg sammen, og det var noe usikker stemning i gruppa når de skulle ha visninger for hverandre. Det ble klappet høflig, men ikke entusiastisk. Det var få elever som øvde om ettermiddagen. Alle økte sine ferdigheter i løpet av de tre årene de gikk på skolen, men ikke på samme måte som kull A.

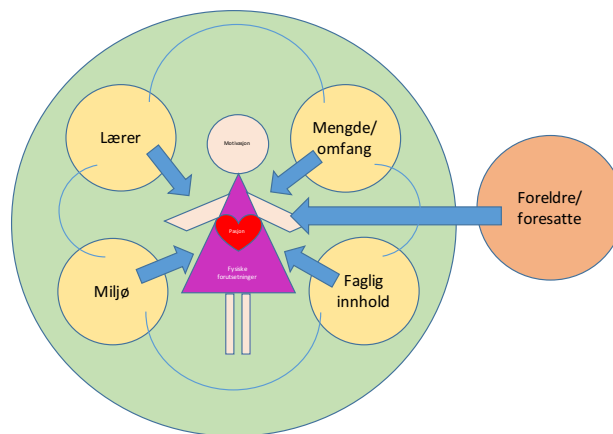
Disse eksemplene er ment for å illustrere to ytterpunkter; kull A som har et klasse miljø som hjelper alle fremover, og kull B hvor elevene ikke samarbeider. Jeg skal ikke gå inn og analysere spesifikt disse kullene for å se på hvilke faktorer som er utslagsgivende. Men jeg har brukt dette eksempelet mang en gang for mine kollegaer og elever, for å fremheve at miljøet i gruppa kan være avgjørende, og positivitet trekker alle opp og videre.



Bilde 8 Stavanger kulturskoles Ungdomskompani, backstage, 2016. Foto: Anne Lise Norheim

6.6 Faktorer utenfor talent og talentprogram som påvirker talentet

Jeg har i dette kapittelet fokusert først på talentet og hva det bringer med seg inn i et talentutviklingsprogram, og videre hvordan dette programmet med lærer, programmets utforming og miljø påvirker talentet. Det er imidlertid også utenforliggende faktorer som spiller inn på talentet og dets utvikling, og jeg vil i dette avsnittet se videre på dette og særlig fokusere på foreldre/foresattes betydning (6.6.1). Foresatte er en viktig faktor først som støtte for dansetalentet, så i kraft av økonomi og bosted. Dette illustreres også i modellen under. Miljøet rundt eleven er viktig, også utover de foresatte, og Walker (2010, s. 178) sier at ”Talent in an activity can only be developed if the activity is valued by its society”.



Figur 4 Illustrerer hvordan elev påvirkes av både det som er del av talentutviklingsprogrammet, men også utenforliggende faktorer som foreldre

6.6.1 Foreldre/foresatte

Foreldre (foresatte) regnes av Walker (2010) som utenforliggende faktorer som er stabile (se modell 2.4.). Noen vil kanskje argumentere mot dette, da vi stadig opplever barn som ikke har stabile foreldrerelasjoner grunnet samlivsbrudd o.l. Men Walker trekker foreldre/foresatte frem som relativt stabile sammenlignet med andre relasjoner, og begrunner det slik: ”Parental support aspects have been considered relatively stable, given that most young people will interact with the same one or two parents or guardians over several years” (Walker et al. 2010, s. 178).

Både Andersen og Ellefsen påpeker at foreldrene er viktig del av talentutviklingen. Walker et al. (2010) sitt litteraturstudie omkring dans og talent påpeker også dette. Her trekkes foreldre frem som viktige støttespillere både med tanke på emosjonell støtte og logistisk støtte. Når barn starter tidlig er de avhengig av både støtte med tanke på back-up hjemme fra, dvs. oppmøte på trening, forestillinger o.l. Samtidig er de også avhengig av at foreldre henter og bringer, slik at logistikken går rundt. Ellefsen uttrykker at med tanke på talentutvikling i ballett er det å ha de rette foreldre helt avgjørende (se kapittel 5). Andersen påpeker tidsbruken dette innebærer for elever (barn) i talentutviklingsprogrammet, og at det da er viktig å ha foreldrene med på laget. Foresatte omtales også som *gode hjelpere* og *lærernes viktigste samarbeidspartnere* i kulturskolens Nasjonale fagplaner som er på høring (Nasjonale fagplaner, 2016, s. 18). Også i andre dokumenter om kulturskolen omtales foreldre/foresatte som en ressurs (Norsk kulturskoleråd (2014, s. 14) og Nasjonalt senter for kunst og kulturoppføring et al (2010, s. 29). I min egen erfaring fra en kulturskole som også har talentutviklingsprogram i musikk, ser jeg at de har knyttet foreldrene til seg nettopp som gode hjelpere, som eksempelvis lager lunsj mens elevene har timer på lørdagene. Dermed bruker kulturskolen dem som viktige samarbeidspartnere og anser dem som en ressurs. Dette er noe vi kan lære av i dans, hvor foreldrene i vårt talentutviklingsprogram kan være noe mer på sidelinja. Idrett har også kommet langt på dette feltet, og har tradisjoner for å involvere foreldre. I idrett snakker man gjerne om å få foreldre til å være medspillere kontra motspillere i arbeidet med å utvikle unge idrettsutøvere. I *Olympiatoppens filosofi for utvikling av "morgendagens utøvere"* står det; "For at foreldre skal kunne opptre som medspillere i ungdomsidretten er kunnskap om de verdier, mål, metoder og prinsipper det jobbes etter avgjørende. Dette betyr at informasjon til og kommunikasjon med foreldrene er viktig."⁷³

Økonomi

Foreldres økonomi kan ha betydning for om talentet får utvikle seg, da dansetilbud for unge barn ofte kun er fritidstilbud som koster en del, uavhengig av om det er kulturskole eller private danseskoler. Jeg vil her ikke se på tilbud som danselinje på videregående skole og høyere studier, da deltakelse i slike program ikke på samme måte avhenger av foreldrenes økonomi, siden vi i Norge har gode stipendordninger for dette. Dansetilbud før

⁷³ *Olympiatoppens synspunkter på trening for barn*, Hentet 24.5.16;
<http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/utviklingsfilosofi/media24129.media>

talentutviklingsprogram for unge barn koster stort sett mellom 1500-2000 kr per semester for en ukentlig danseklasse. Talentprogrammene ved de samme skolene koster gjennomsnittlig ca. 2 x semesteravgift for to danseklasser pr uke, dvs. omlag 3000-4000 kr per semester. BK ligger lavere med sine 2250 kr per semester, og noen program ligger enda høyere i pris (se tabell nr. 2 i 2.4 for mer detaljert informasjon).

På bakgrunn av dette vil jeg slå fast at foreldre må være villige til påkoste sine barn danseundervisning dersom de skal få danse. Vi vet fra debatter i media at det stadig er flere barn som lever under fattigdomsgrensa og ikke kan prioritere dette⁷⁴. Kulturskolen som skoleslag har som mål å gi barn og unge et godt undervisningstilbud til en rimelig pris (2.2.1). Dette er del av kulturskoleløftet fra 2010, og kulturskolerådets strategi mot 2020 sier også det. Det har vært debatter om makspriser for kulturskoletilbud.⁷⁵ Enger-utvalget foreslo i Kulturutredningen 2014 ”at det skal innføres en forskrift for kulturskolen i § 13-6 i opplæringsloven, og at det gjeninnføres en maksimumspris for kulturskolen som ikke skal overstige 2000 kroner per år”.⁷⁶ Dette er ikke vedtatt, og dermed må foreldre leve med at prisen på kulturskole kan variere. Til tross for en relativt moderat pris er det likevel slik at noen ikke kan delta på dette pga. familiens inntekt. Denne problematikken løftes frem av Greli i intervjuet (Oslo har satt en lavere pris på et av talentutviklingsprogrammene sine i bydel der inntekt er lav, jf. 2.4). Kulturskolene opererer med friplasser, men det finnes ikke mange av de i hver kommune; f.eks. har Stavanger kulturskole 5 friplasser.⁷⁷ Dilemmaet omkring foreldres økonomi er om man mister noen talenter da noen velger vekk danseundervisning pga. pris allerede fra starten.

Bosetting og tilbud

Et barn bor med sine foreldre, og stedet foreldrene har bosatt seg på kan påvirke om barnets talent får utvikle seg. Hvis man bor i en liten kommune med en kulturskole eller privat danseskole som kun kan tilby en danseklasse pr uke, så vil man ikke ha samme muligheter som et barn som bor i en kommune med et stort dansetilbud, og som også har fokus på talentutvikling. Mine informanter påpeker denne problematikken, og påpeker derfor behovet

⁷⁴ Selv om man ikke lever under fattigdomsgrensa er det flere familier som ikke kan prioritere fritidstilbud som har kontingenter som er så høye.

⁷⁵ Strategi 2010, lastet ned 24.5.2016 kl. 20:39,

http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Om_oss/2013_Strategi_2020.pdf

⁷⁶ NOU 2013:4, Kulturutredningen 2014; lastet ned 24.5.2016 kl. 20:53,

<https://www.regjeringen.no/contentassets/1e88e03c840742329b9c46e18159b49c/no/pdfs/nou201320130004000dddpdfs.pdf>

⁷⁷ Dokument Lastet ned 24.5.2016, kl.21.18;

[www.stavangerkulturskole.no/Files/Files/.../OM%20FRIPLASSER%20\(1\).docx](http://www.stavangerkulturskole.no/Files/Files/.../OM%20FRIPLASSER%20(1).docx)

for regionale og nasjonale satsninger på talentutvikling i dans. Jeg vil i kapittel 7 komme mer inn på deres forslag.

6.7 Resultat – talentutvikling kontra ”drop-outs”

Å vurdere hvem som er eller har et talent i dans er vanskelig, og både tidligere forskning og mine informanter sier at det er komplekst. Det berører fysiske og tekniske kriterier, psykologiske faktorer, kreativitet og uttrykksevne. Noen faktorer er trenbare, andre må talentet ”leve med” (Walker et.al.2010, Aulja et al. 2014, s. 16). Dette gjør at noen av kriteriene kan endres, og disse faktorene bør i følge Walker et.al. (2010) heller vektlegges i talentutvikling enn i talentidentifisering. Jeg har i min analyse forsøkt å se på denne reisen talentet gjør, fra det identifiseres og blir del av et program, og videre hvilke faktorer i programmet som avgjør om talentet fortsetter og utvikler sitt talent, eller om talentet mistrives (hvilket kan skyldes en eller flere faktorer) og senere slutter – dropper ut. Figur 3 i 6.2 prøver å synliggjøre både den som fortsetter og den som slutter. Man kan lett komme til å tenke at programmet er dårlig på et eller flere områder dersom en elev dropper ut. Sunderland trekker frem et viktig poeng når hun sier at det er viktig at elever (kommende studenter for høyere utdanning i dans) får prøvd seg f.eks. i et talentutviklingsprogram, hvor mengde og faglig fordypning kan gi eleven grunnlag for å velge å satse eller droppe ut - fordi eleven innser at dette ikke var som man forestilte seg. Min erfaring fra både videregående skole og talentutviklingsprogram ved kulturskole er at elever får prøvd nettopp dette, og denne utprøvingen danner grunnlag for om man vil satse eller ei. Noen ganger har jeg hatt elever som jeg virkelig ønsker skal satse, som velger å ikke gjøre det. Men vil de ikke satse 110 %, som min lærer sa til meg, så er de trolig ikke villige til den forsakelsen som Sunderland snakker om senere heller. Andre ganger har man elever som man forundres over at velger å satse videre på dans, og de er nok de virkelige arbeidsjernene som har stor pasjon og motivasjon, og som når lenger enn vi i utgangspunktet ville tro var mulig.

På bakgrunn av funn i min analyse vil jeg i neste kapittel skissere opp hvordan kulturskolen kan sørge for en god talentutvikling for de som ønsker å satse på dans.

Kapittel 7 Kulturskolen som aktør i talentutvikling i dans

7.1 Innledning

Min oppgave har utredet ulike svar på hvilken rolle kulturskolen kan og bør spille i talentutvikling av unge dansere. Som del av denne utredningen har jeg ansett det som viktig å se på hvordan man identifiserer et dansetalent og hvordan talentundervisning i dans bør drives. På den måten håper jeg å få et tydeligere bilde av hvordan kulturskolen kan bidra, hva som kreves og hvilke utfordringer skoleslaget står overfor for å kunne realisere det.

Intervjuene jeg har gjennomført kan ikke gi et fullstendig bilde av hvordan talent identifiseres, bør trenes eller hvilken rolle kulturskolen bør spille i dette arbeidet. Likevel mener jeg at datamaterialet fra de transkriberte intervjuene har gitt meg tilstrekkelig grunnlag for å utarbeide noen modeller og teorier som jeg vil presentere i dette kapittelet. Her finnes det ikke nødvendigvis noen fasit, og ofte mange sannheter og oppfatninger - men det trer fram noen mønstre i denne kvalitative analysen av erfaringer fra feltet, som kan gi nyttige perspektiver også andre kan ha glede av.

Jeg vil i dette kapittelet se til informantens svar på hvorfor de mener at kulturskolen skal bidra på dette området og hvordan et slikt tilbud bør drives. Jeg vil starte med å presentere begrepet ”Circle of life”, som jeg allerede har referert til og vil referere til videre, før jeg går nærmere inn på talentutvikling i kulturskolen. Jeg vil se på muligheter og utfordringer knyttet til hvordan programmer drives i dag og hvordan de kan drives i fremtiden, og se om dans kan lære av andre fagfelts løsninger. Avslutningsvis vil jeg fremme forslag til feltet og videre forskning omkring denne tematikken.

7.2 ”Circle of life”

Et begrep som dukket opp for meg allerede i intervjuene var ”Circle of life”, for i et av de første intervjuene ved utdanningsinstitusjonene så slo det med at danseundervisning i kulturskolen er en del av en større sammenheng. Barn og unge kommer til kulturskolen for å lære å danse, og noen av disse danseelevne finner igjen ut at de vil satse på dans. Disse danseelevne går enten i kulturskolen frem til de søker opptak ved dansestudier, eller tar veien via danselinje på videregående skole, folkehøgskole eller forstudier i dans, før de blir studenter ved høyskoler/universitet for å utdannes til dansekunstnere som kan være dansere, koreografer og/eller dansepedagoger. Noen av disse ferdig utdannede dansekunstnerne velger

å satse på undervisning, og fullender sirkelen når de igjen underviser unge dansere - gjerne ved en kulturskole. Da ser man at dansens ”circle of life” fullendes og blir en realitet.

Mitt spørsmål blir da: Hvordan kan kulturskolen utvikle disse elevene som ønsker å fordype seg i dans, slik at kulturskolen kan utruste disse best mulig? Kulturskolen er et steg på veien, for flere kanskje stedet der de møter danseundervisning for første gang. Hvordan kan kulturskolen hjelpe de danseelevne som ”har særskilte forutsetninger for dans og som ønsker å søke seg inn på danseutdanning” (utkast, Nasjonale fagplaner, s. 30)? Hvis kulturskolen lager et godt tilbud for disse elevene, vil jeg som mine informanter påstå at nivået i disse neste leddene også vil heve nivået på veien videre. Dersom vi i kulturskolen bidrar til å gi høyere utdanning i dans bedre søkere, så vil dette også ha ringvirkninger tilbake til oss, da noen vender tilbake til kulturskoler som dansepedagoger og deler sin kompetanse videre med neste generasjons potensielle dansere.

Problematikken påpekes av tidligere ballettsjef Espen Giljane i Aftenposten oktober 2011⁷⁸, under overskriften *Bare én med norsk utdanning*. Her påpekes det at kun én med norsk utdanning har fått fast ansettelse i Nasjonalballetten siden 2003. Giljane mener at dette har sammenheng med at "Norge har liten tradisjon for å la barna begynne med seriøs ballettrening tidlig". Omkring et år senere (august 2012) omtaler også Fagerholt på nrk.no den norske tradisjonen for å ikke la barn spesialisere seg for tidlig, men heller fokusere på bredden i dansen, som grunn til at ikke flere norske dansere har høyt nok nivå for å få jobb i Nasjonalballetten. Fagerholt trekker frem at idrett og musikk nå tillater tidligere spesialisering i større grad enn tidligere.⁷⁹ En måneds tid senere dukker den nevnte kronikken til Fagerholt og Lorentzen opp i Adresseavisen, og skaper stor debatt om danseundervisningen i Trondheim. Disse tre hendelsene i tillegg til funn fra rapport fra Utdannings- og forskningsdepartementet (2002) og strategi Kulturdepartementet (2013^b,s.32-34) synes jeg understreker begrepet ”circle of life”, der de ulike institusjonene står i et avhengighetsforhold til hverandre for å produsere gode norske dansere.

⁷⁸ Hentet 28.5.2016; <http://www.aftenposten.no/kultur/musikk/Bare-n-med-norsk-utdanning-5595259.html>

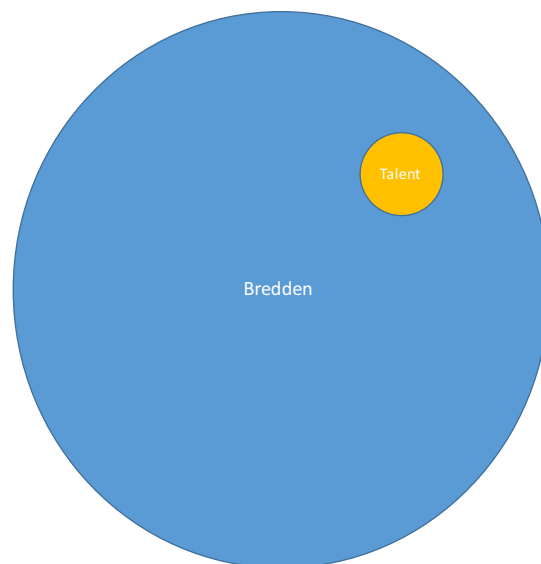
⁷⁹ Hentet 28.5.2016; <http://www.nrk.no/kultur/vil-ha-flere-norske-ballettdansere-1.8271307>

7.3 Kulturskolens rolle

Mitt hovedfokus i denne oppgaven er å se hvilken rolle kulturskolen som institusjon skal spille i utviklingen av fremtidens danserkunstnere, og hvordan kulturskolen kan være med og bidra til at vi får en god ”circle of life” i scenedansens verden. Alle informanter mente at kulturskolen har et ansvar, og de kom med ulike forslag til hvordan dette kunne gjøres. Jeg vil i dette avsnittet se på hva informantene anser som kulturskolens mandat og ansvar på dette området, og legge frem noen av deres forslag til hvordan dette kan gjøres.

7.3.1 Kulturskolens mandat og ansvar

Informantene enes om at kulturskolen har et ansvar for talentutvikling i dans, og flere mener at det er på tide at kulturskolene tar dette ansvaret. Ellefsen uttrykker at ”dette ansvaret er det på tide at kulturskolen begynner å ta”. Hun og Dybwik påpeker kulturskolens ansvar for å ivareta både bredde og talent. Ellefsen mener at kulturskolen nå favner best om bredden, som hun omtaler som den ”store sirkelen”, men mener at kulturskolen også må ivareta den ”lille sirkelen” (eliten/talentene) bedre.



Figur 5 Illustrerer bredden kontra talentet (basert på Ellefsens bilde)

Talentene bør i følge henne primært være kulturskolenes ansvar ikke kun bli overlatt til de private, og det beste ville vært om kunne samarbeidet om det. Greli sier at kulturskolen må ta

ansvar for hele grunnopplæringen i dans, og påpeker at med det mener hun før videregående skole.

Andersen påpeker at kulturskolen som institusjon grunnet lovpålegg når flere enn noen annen utdanningsinstitusjon, og derfor med sitt samfunnsmandat bør være sentral i talentutviklingsarbeidet. Hun sier ”(...) i og med at vi er en kommunal skole og kan drive undervisning subsidiert, så har vi et ansvar for å ta vare på talentene innenfor vår kommune”. Andersen er den som trekker frem at dette ansvaret likevel ikke bør ligge på kulturskolen alene, men at kulturskolen sammen med kulturskolerådet og utdanningsinstitusjonene har et felles ansvar. Her synes jeg Andersen også beveger seg mot tanken om dansens livssyklus - ”Circle of life”, hvor kulturskolen og utdanningsinstitusjonene er avhengige av hverandres bidrag.

Selv om informantene er enige om at kulturskolen har et ansvar for å gi dansetalentene et tilbud, så påpeker de fleste utfordringer, som kulturskoler i små kommuner, økonomi og fagkompetanse. Tross flere øyensynlige utfordringer for dette arbeidet kommer informantene med ulike forslag til hvordan dette kan løses.

7.3.2 Forslag til modeller

Jeg vil i dette avsnittet sammenfatte informantenes forslag til hvordan kulturskolen kan være med å gi danseundervisning til talentene og de elevene som ønsker å fordype seg i dans. Vi har sett at alle mener at kulturskolen skal bidra, men spørsmålet blir hvordan?

Det virker som om informantene er enige om at kulturskolen ikke kan ta dette ansvaret for dansetalentene alene. Det pekes på at samarbeid med høgskoler/utdanningsinstitusjoner vil være av stor verdi. Informantene fra utdanningsinstitusjonene er klar over at de sitter på ressurser som kan hjelpe kulturskolen i dette arbeidet. Forslag til hvordan utdanningsinstitusjonene kan være en deltakende aktør går hovedsakelig på kursing av lærere som er involvert i disse programmene, hvor kompetanseheving og erfaringsdeling kan være fokus. Det kan også være aktuelt at undervisningspersonale fra utdanningsinstitusjonene underviser talentelevne i kulturskolen, slik at elever på høyt nivå får undervisning av ”spesialistene”. Men dersom dette skal kunne lykkes, mener Ellefsen av dette må løftes frem til ledelsen ved KhiO, og at man må se om man kan lage noen samarbeidsavtaler. Både hun og Sunderland, som begge representerer KhiO, mener at dette bør være i interesse for KhiO, da det igjen vil gi ringvirkninger i form av bedre søkere ved deres egen skole. Igjen illustrerer dette at vi er avhengig av hverandre, igjen kommer man inn på ”circle of life” som alle danseinstitusjonene er en del av.

Informantene påpeker geografiske utfordringer; at Norges langstrakte land og kulturskoler av ulik størrelse kan vanskeliggjøre arbeidet med talentutvikling i dans. Det er ikke like enkelt for små kulturskoler å kunne ta ansvar for dansetalentene, derfor foreslås det flere små sentre eller knutepunktskoler som kan ta ansvar for sin regions talenter og utvikle dem. Kommuner må og bør samarbeide seg imellom om tilbudet, og samarbeide med utdanningsinstitusjoner som f.eks. KhiO og UiS. Men hvordan dette helt praktisk skal løses gis ikke tydelige svar på, siden det kan by på økonomiske og geografiske utfordringer.

Mengdetrening trekkes frem som viktig, men informantene påpeker også utfordringer ved nasjonale eller regionale talentutviklingsprogram. Hvis man skal samle talentene i én region vil det bli noen som må reise, og den daglige treningen vil da kunne by på problemer. Som Greli trekker frem, fungerer ikke ”lørdagsskole-modellen” til musikk like enkelt innenfor dans, da danseelever trenger flere ukentlige timer med danseundervisning, og helst i nivåinndelte grupper. Andersen forteller om at flere av deres fordypningselever reiser langt, for noen av dem kommer fra andre kommuner, men avstand og annen skolegang kan gi utfordringer. Når jeg besøkte BKs fordypningstilbud i dans og snakket med elevene, fortalte de av dem som bodde langt unna at de fikk lange dager og brukte mye tid på daglig pendling.

Ellefsen peker til Bergen kulturskole og deres fordypning i dans, og at andre kulturskoler kan lære av dem, noe som sammenfaller med uttalelsene fra Lorentzen og Fagerholt (2012, se også 1.2). Dybwik synes å se med realistiske øyne på dette, når hun sier at alle kulturskoler ikke kan gjøre alt, men man må velge sitt fokus på bakgrunn av kompetanse, noe som også fremgår i rammeplanen (2014, s. 13).

Å lage gode talentprogram i dans vil ikke være uten kostnad, og det påpekes at det trengs midler og at noen må ta ansvar. Det virker som flere av informantene mener at dette er et nasjonalt ansvar, hvor kulturskolen bør spille en sentral rolle, og Andersen forslår spesielt øremerkede midler, enten en form for stimuleringsmidler eller faste midler til dette.

Oslo kulturskole og Bergen kulturskole er begge skoler som har talentprogram, og jeg stilte dem spørsmål om hvordan de kunne ønske å forbedre sine nåværende program. Bergen kulturskole kunne ønske å ha fordypningstilbud i alle dansesjangre, og fagleder her problematiserer at dersom de har en svært talentfull hip-hop-elev så kan de ikke tilby tilbud for den eleven. Hun mener derfor at alle dansesjangre skolen tilbyr danseundervisning i bør ha fordypningstilbud. Oslo kulturskole på sin side opplever problematikken med at de fleste talent-/fordypningstilbud er på Schous (på Grünerløkka), og at dette blir for langt unna for noen da Oslo kommune er stor. Det ideelle vil da i følge Greli være flere kulturstasjoner som Schous, slik at man kom nærmere elevene. Hun påpeker også at pris kan ekskludere noen. Her

ser vi problematikken med at sted og økonomi kan hindre talenter å få undervisningen de hadde trengt for å nå langt innen dans.

Det store spørsmålet blir hvem som skal ta ansvar og hvor pengene skal komme fra, for at alle dansetalenter uavhengig av geografisk tilhørighet får en reell sjanse. Informantene fra kulturskolene mener at noen på overordnet hold må ha det ansvaret, og kulturskolerådet og utdanningsinstitusjonene nevnes som muligheter. Det er ikke enighet om hvem det bør være, men det sies av en av informantene at kulturskolerådet ikke fungerer godt nok eller har tilstrekkelig kompetanse til å ta dette ansvaret.

Alle informantene mener uten tvil at et samarbeid må til både interkommunalt, regionalt og nasjonalt, i tillegg til økonomiske midler, dersom man skal lykkes.

Stikkord for gode talent-/fordypningsprogram uavhengig av sjanger ser ut til å være:

- Samle talentene
- Møte andre på sitt nivå og dra hverandre videre
- Intensivitet, trene flere ganger i uka
- Noen timer med likesinnede, andre timer med andre elever som f.eks. ikke satser
- Gode lærere
- Opptre og stå på scene
- Samarbeid med universitet/høgskoleinstitusjonene

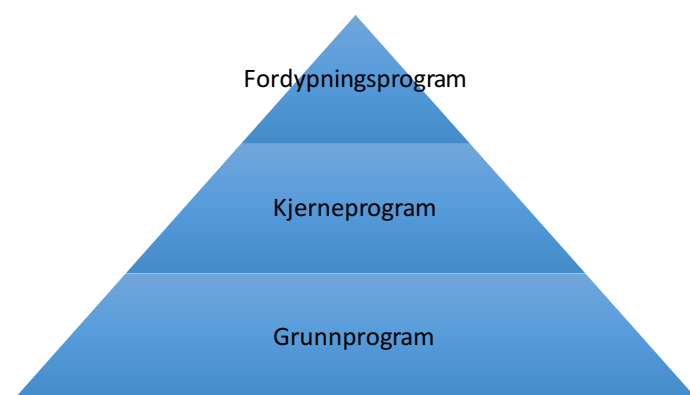


Bilde 9 Stavanger kulturskoles Ungdomskompani, backstage, 2016. Foto: Anne Lise Norheim

7.4 Muligheter og utfordringer

Per dags dato opererer de fleste aktører innen talentutvikling i dans på egenhånd. Noen gir ekstra undervisning til de med gode forutsetninger og motivasjon, og på den måten utvikles talenter i dans. Gjennom min kartlegging av aktører som driver talentutvikling i dans finnes det mange, og ut fra mitt ståsted velger jeg å tro at alle gjør så godt de kan etter tilgjengelige ressurser. Likevel påpeker informantene mine at ulike institusjoner bør samarbeide for å lage et godt talentutviklingsprogram for dansetalentene. Det foreslås i 7.2 at kulturskoler samarbeider med utdanningsinstitusjoner, og at kulturskoler samarbeider regionalt. Samtidig er det også informanter som påpeker at kulturskolen bør ta ansvar for talentutvikling, og at dette ikke er de private danseskolens ansvar. Hvis sistnevnte skulle være gjort, vil dette innebære at private skoler må ”gi fra seg” de beste elevene, og det vil som informanten også sier kunne være vanskelig. Dybwik trekker frem at man ikke kan eie talentet, at man ikke må tviholde på det om det kan få utvikle seg bedre et annet sted. Dette med å eie et talent diskuteres også i regional rapport for *Talentutvikling i Rogaland* (2015), og er en problematikk som absolutt er viktig å nevne. Denne rapporten setter eleven i sentrum, og sier at ”Det er bare en som kan eie eleven, og det er eleven selv” (Bræin et al. 2015, s. 31) Dersom man brukte de beste fra hver aktør i et samarbeid, så ville dette trolig gi gode resultater. Jeg vil i neste avsnitt se på hvordan andre fagfelt gjør dette, og hva dansefeltet kan lære av dette.

I 6.6.1 redegjør jeg for økonomi og priser, og få av de undersøkte tilbudene ser ut til å ha særlig fortjeneste av betydning på dette. Denne antakelsen om lite fortjeneste på talentutviklingsprogram begrunnes med at elevene får mye undervisning til en relativ rimelig pris, sammenlignet med kontingentavgiften på ordinære danseklasser. Jeg vil anta at de fleste skoler velger å bruke overskuddsmidler fra breddeundervisningen til bredden på talentutviklingsprogram.



Figur 6 Illustrerer kulturskolens tre programområder som en pyramide

Private aktører, kulturskoler, videregående skoler og utdanningsinstitusjoner bidrar alle til at dansetalenter oppdages og trenes, og det virker for meg som om alle gjør sitt beste med de ressursene de har til rådighet. Likevel ser det ikke ut til at det er noe samarbeid mellom ulike institusjoner, og at det kan være tilfeldig hvordan programmene ser ut og er utformet: Noen satser på showgrupper, andre på kompanier, noen på helgeøvinger, andre på daglige treninger, osv. Det at institusjoner ikke har noe formelt samarbeid trenger ikke være ensbetydende med at det er av dårlig kvalitet, ei heller de ulike programs utforming hvor ulike skoler har ulike fokusområder. Men det kan likevel tenkes at program kunne vært enda bedre om de hadde vært tverrinstitusjonelle, og de ulike institusjonene kunne samarbeide om dette fordi de alle er en del av danseverdenens livssyklus.

En av hovedutfordringene jeg ser er økonomi, og kanskje særlig dersom flere skal samarbeide. Jeg vil trekke frem tre ulike eksempler;

1. *Samarbeid med kulturskole, videregående skole og utdanningsinstitusjoner*

I dette samarbeidet kan problematikken være at disse ligger under tre forskjellige forvaltningsnivåer: Kulturskolen er kommunal, videregående skole er fylkeskommunal og høyere utdanning er statlig. Når de ulike institusjonene ligger på ulike forvaltningsnivåer kan det komplisere det økonomiske aspektet, om samarbeidet er mellom alle tre institusjonene eller kun to av dem.

2. *Samarbeid mellom private danseskoler og kulturskoler*

Private danseskoler kan man si drives kommersielt, i motsetning til kulturskolene, som er en kommunal skole som skal gi rimelig undervisning for kommunens innbyggere. I min kartlegging av talentutviklingstilbud er ikke

prisforskjellen stor i de private skolene jeg har undersøkt kontra kulturskolene. Argumentet er ikke at private driver dette for å få høyest mulig profitt, men at private danseskoler kan ha en annen økonomisk logikk, og andre mål og interesser for å drive talentutvikling enn kulturskoler.

3. *Samarbeid mellom ulike kulturskoler*

Det er pålagt kommunene å drive kulturskoler. Noen driver interkommunalt og har allerede en økonomisk samarbeid, men de som ikke har dette samarbeidet kan oppleve dette som et dilemma. Et eksempel fra min region illustrerer dette. Stavanger kulturskole er i dialog med en av nabokommunene for å se på løsninger for at elever derfra kan delta på vår lørdagsskole. Her er økonomien utfordringen. SK mener at eleven må betale kontingent til SK for å delta, men i tillegg stiller SK krav om at eleven må ta minimum to klasser pr uke i tillegg til lørdagsskolen. Spørsmålet blir da: Skal eleven slutte på sin lokale kulturskole for å ta sine ukentlige minimumsklasser her (som da vil være ”gratis”- fordi elever ved lørdagsskolen som vist i kartleggingen kun betaler én sum, uavhengig av antall klasser eleven tar per uke)? Eller skal eleven fortsette på sin lokale kulturskole og gjøre sin ukentlige trening, som flere av informantene trekker frem som det mest ideelle - og hvem skal da betale for klassene ved den lokale kulturskolen?

7.4 Andre fagfelts løsninger: Hva kan vi lære?

Jeg har lyst til å trekke frem et talentutviklingsprogram fra egen region i musikk; Unge talenter Bjergsted (heretter UtB). I omkring ti år hadde SK lørdagsskole i musikk, hvor elever møtte (som i lørdagsskolemodellen for dans ved samme skole) ca. annenhver helg til samlinger, i tillegg til ukentlig undervisning ved sin lokale kulturskole.⁸⁰ I nabobygget, som er del av Universitet i Stavanger, ligger *institutt for musikk og dans* (heretter IMD). De drev sitt eget talentutviklingsprogram for elever i samme aldersgruppe og målgruppe med tanke på instrument. Man kan si at begge programmene var for samme type elever, og derfor konkurrerte med hverandre. Et fåtall elever var også del av begge, noe som kunne oppleves som en konflikt for eleven, med mange krav og ulike lærere o.l. Skoleåret 2015/16 inngikk SK og IMD et samarbeid og samlet sitt program, og har lyktes godt i dette. Programmet

⁸⁰ Jeg skriver lokale kulturskole da lørdagsskole i musikk ved Stavanger kulturskole var regional og var et tilbud til elever fra ulike kommuner. De som alt var elever ved Stavanger kulturskole fortsatte sin ukentlige undervisning der, som var et minimums krav om 45 minutters enetime på sitt instrument, men dersom du f.eks. kom fra en nabokommune gjorde du tilsvarende der.

trekkes frem mange steder som forbilledlig, og et godt eksempel på hvordan et tverrinstitusjonelt samarbeid kan resultere i en kalibrering som gagnar alle involverte.

Senter for talentutvikling Barratt Due er en aktør som også har lyktes å bli del av Talent Norge, på samme måte som Nasjonalballetten UNG. "Formålet med Senter for Talentutvikling Barratt Due er å bidra til å heve nivået på kandidater til høyere norsk musikkutdanning, slik at flere musikere som utdannes i Norge blir internasjonalt konkurransedyktige"(Barratt Due 2016).⁸¹ Senteret skal fungere som en bidragsyter for å kalibrere de nasjonale talentmiljøene i musikk (ibid.) for å skape regionale talentplasser der talentet bor, blant annet ved at kulturskoler samarbeider med nærliggende statlige utdanningsinstitusjoner (ibid.). På Barratt Dues egen nettside, hvor det står om deres program Unge talenter, står det i sterk uthevet og forstørret skrift; "Unge Talenter skal skape et rom som gir mulighet til å ta et realistisk valg om å bli musiker".⁸² Her påpekes også et av poengene med at et talentutviklingsprogram ikke nødvendigvis må resultere i at alle velger å utdanne seg innen det, men at det bør gi talentene valgmuligheten.

Noe annet dans bør la seg inspirere av, er ordningen hvor staten delegerer penger til de statlige musikkutdanningsinstitusjonene for å drive talentutvikling. Jeg skal ikke gå inn på denne avtalen i detaljer, men vil påpeke dette som en vesentlig forskjell fra dans, hvor jeg ikke kjenner til at det finnes slike ordninger. Dersom utdanningsinstitusjoner for musikk får midler til å fokusere på unge musiske talenter, så er det allerede midler inne i bildet for å ivareta dette. Men det ikke er noe fast ordning for dette innen dans, så må en kanskje begynne med å sørge for at statlige utdanningsinstitusjoner i dans også pålegges et ansvar for talentutvikling. Dersom det gjøres, kan man se til Barratt Due og UtB for inspirasjon til å lage liknende løsninger for talentutvikling i dans.

7.5 Forslag til videre arbeid med talentutvikling i dans og kulturskolens rolle

Jeg vil i dette avsnittet komme med forslag om hvordan man kan arbeide videre med talentutvikling i dans. Jeg vil også legge frem noen forslag til videre forskning på dette området.

⁸¹ Hentet 26.5.16 kl. 21:36; <http://www.talentnorge.no/talent-norge-stotter-senter-for-talentutvikling-barratt-due/>

⁸² Hentet 26.5.16 kl. 21:47; http://www.barrattdue.no/nor/unge_talenter/

7.7.1 Forslag til feltet

Med feltet mener jeg dansefeltet, og særlig de i dansefeltet som direkte eller indirekte berøres av dette temaet. Direkte gjelder dette institusjonene som nevnes i kartleggingen, mens de som mer indirekte berøres er koreografer og kompanier som har sitt virke i Norge (jf. ”Circle of life”).

- *Samle ulike institusjoner for meningsutveksling og se på mulige løsninger*
Gjennom mine intervjuer møtte jeg flere personer med stor kjennskap til dans, og gode forslag for fremtidige løsninger, som også kjenner realiteten og utfordringene vi står ovenfor. Jeg vil foreslå en samling med representanter fra kulturskolen, utdanningsinstitusjoner og i tillegg representanter fra de som er arbeidsgivere, f.eks. Nasjonalballetten, Carte Blanche og det frie feltet. Et slikt møte ville kunne resultere i en debatt som igjen kunne pekt på noen muligheter og utfordringer. Jeg foreslår at Norsk kulturskoleråd kunne tatt ansvar for et slikt møte, da det i kulturskolens nye rammeplan er fokus på fordypningsprogram og det vektlegges samarbeid med andre institusjoner.
- *Få på plass ordning der flere institusjoner ser et felles ansvar for dansetalentene*
Et møte som foreslått over vil kunne resultere i en ordning hvor flere aktører samarbeider. Med tanke på at alle er del av dansens ”Circle of life” vil jeg tro og håpe at flere av institusjonene har interesse for dette.
- *Midler til statlige utdanningsinstitusjoner for å få samme ordning som musikk*
For at utdanningsinstitusjonene skal kunne ta større ansvar for dansetalentene, bør det utarbeides en ordning tilsvarende den for musikktiltalentarbeid, slik at de også har økonomiske midler til rådighet.
- *I min region lage samarbeid som UtB i dans*
I min egen region tror jeg at det er muligheter for å lage tilsvarende ordninger som UtB har i musikk, også for dans. På samme måte som musikk er del av flere institusjoner i Bjergstedparken er også dans det (Stavanger kulturskole, Universitetet i Stavanger, videregående skole). Det som skiller dans fra musikk er at vi har Stavanger symfoniorkester. Men om vi ikke har et dansekompani som er like stort som dette, så har vi flere dansekompanier i regionen, og Dybwikdans⁸³ er tilknyttet selve parken.

⁸³ Dybwikdans er et dansekompani som drives av Siri Dybwik en av informantene. Kompaniet har de siste årene hatt fokus på å produsere dans for barn og unge, for mer info se; <http://www.dybwikdans.no>

- *Utvikle senter for talentutvikling i dans*

Barratt Due har et senter for talentutvikling i musikk, og de ønsker å samarbeide med lokale ressurser som er i elevens nærmiljø. Et fremtidig senter for talentutvikling i dans, vi også være en mulighet. Noen av informantene nevnte at det måtte egne midler til, og gjerne en dansekonsulent som kun jobbet med dette, for å lykkes.

7.7.2 *Forslag til videre forskning*

Når jeg bestemte meg for fokusområde i denne masteroppgaven hadde jeg mange ideer om hva jeg ønsket å undersøke. I starten hadde jeg et for stort prosjekt til å være en masteroppgave. Min veileder Fiskvik har hjulpet meg å konkretisere og begrense denne oppgaven, men på bakgrunn av de mange ideer jeg hadde i starten vil jeg legge frem noen forslag til videre forskning.

- *Sammenligne talentutviklingstilbudet ved flere kulturskoler, ev. sammenligne private danseskoler og kulturskoler.* Her ville jeg sett det som interessant å se på de ulike programmene, sammenligne dem (sjanger og timer), se hva elevene synes, og se på hva elevene velger å gjøre videre (hvem velger å studere dans og hvorfor?).
- *Hvem er talenteleven på dans?*
Inspirert av Ellen M. Stabells innlegg på *Cutting Edge* 2015 ser jeg det som interessant å undersøke hvilke type elever vi har på slike programmer og hvorfor de søker seg dit. Her vil det også være interessant å se på hvem som velger å søke på danseutdanning videre.
- *Flerårig prosjekt hvor en følger elever fra de starter på talentutviklingstilbud.*
Inspirert av Walker et al. sine prosjekter i England, ville det vært interessant å se på hvordan dette foregår i Norge. Hvordan utvikler eleven seg både fysisk og dansemessig? Hvilke faktorer påvirker eleven til å fortsette ev. slutte?
- *Implementeringen av rammeplan og nasjonale fagplaner i kulturskolen med hovedvekt på fordypning i dans.* Det vil om noen år være svært interessant å se på hvordan kulturskoler implementerer den nye rammeplanen og de nye fagplanene, for å se om kulturskolene rundt omkring tar et større ansvar for de elevene som ønsker å fordype seg/utvikle sitt talent. Spørsmålet om et par års tid vil da være om de nye planene har gjort det bedre og enklere å legitimere økonomisk investering i denne målgruppen. Siden planene også promoterer at ulike institusjoner skal samarbeide, vil det være interessant å se om dans også lykkes med dette.

Kapittel 8 Avslutning

8.1 Innledning

Jeg har i denne oppgaven sett på kulturskolens rolle i talentutvikling i dans, via fokus på talentidentifisering og talentutvikling. Funn i datamaterialet fra intervjuer diskuteres opp mot eksisterende planer (som kulturskolens rammeplan, fagplaner), politiske dokumenter (som stortingsmeldinger og utredninger), tidligere forskning og egen erfaring. Jeg vil i dette kapittelet oppsummere de mest interessante funnene og drøfte oppgavens generaliserbarhet.

8.2 Oppgavens funn

Denne oppgaven har tre temaer - talentidentifisering, talentutvikling og kulturskolens rolle - og jeg vil i dette avsnittet legge frem interessante funn for hvert av de tre områdene.

8.2.1 Talentidentifisering

Når informantene ble spurt brukte jeg ikke talentidentifisering som begrep, men jeg stilte spørsmål om *hva et talent i dans er?* Man kunne også kanskje spurt om *hva er det et talent i dans har?* I kapittel 4 presenteres informantens svar og i kapittel 6 diskuteres svarene opp mot teori og egen erfaring.

Informantenes og min egen erfaring er relativt lik, og jeg ser ikke noen uenigheter her, hvilket gjør at jeg kan konkludere med at forståelsen for hva et talent i dans er (eller har) er relativt lik, uavhengig av sjanger eller institusjon man representerer.

Det jeg finner interessant er Walker et al. (2010) sin presentasjon av hva som er trenbart og ikke, eller som hennes forskerteam kaller det, stabilt og ustabil. I deres artikkel fra 2010 trekkes det frem elementer som en vanligvis ser etter når en identifiserer et talent, men som er ustabile (altså trenbare), og i stedet for å være del av talentidentifisering burde være del av talentutvikling. Uttrykksevne mener dette teamet at kan trenes, fordi de påpeker at dette påvirkes av teknikk og alder/livserfaring. Mitt spørsmål blir da om dette teamet mener dette "noe" som alle mine informanter kommer inn på, det at vi ser noe, som kanskje kan være en kombinasjon av uttrykksevne og pasjon for dansen. Jeg har også ved flere anledninger kalt dette x-faktor, og hva er det, noe medfødt eller tillært? Jeg vil ikke konkludere, men påpeke at dette "noe" kan være vanskelig å forklare. Kanskje er det som Andersen også siteres på (se 4.2 og 6.4.1) at vi har med kunst å gjøre så alt er ikke målbart.

Det er ikke bare uttrykksevne som trekkes frem som noe som kan oppøves og modnes. Det samme gjelder særlig fysikken. En elev kan stort sett med tilstrekkelig trening forbedre både styrke, utholdenhet og bevegelighet. Informantene enes om at ballett har andre og strengere krav til fysikk enn andre sjangre, og unntaket kan nok være her, dersom hoftedeled o.l. begrenser en elevs muligheter for utvikling. De tekniske kravene i ballett stiller visse betingelser til fysiske forutsetninger, og skiller seg slik fra sjangre som jazz og moderne/samtidsdans. Selv om mye i de sistnevnte sjangrene kan trenes, kan det likevel være at en jury må vurdere hvor langt en kandidat er kommet på dette området, sammen med teknikk, for at det skal fungere å ta dem inn på et talentutviklingsprogram eller et studium. Dette er relevant fordi danseundervisning drives i grupper og man søker en relativt homogen gruppe for å få undervisningen til å fungere best mulig.

Det synes også viktig at man i talentutviklingsprogram gir plass til de såkalte *arbeidsjernene*. Forskning fra idrett viser at medfødt talent, innehavende teknikk og fysikk, ikke er det viktigste. Motivasjon og pasjon gjør enkelte individer til arbeidsjern, og deres utvikling kan være uforutsigbar for en jury som skal velge ut kandidater til et program eller studium. Dette gjør at pasjon og motivasjon også er en viktig indikator å få avdekket på en opptaksprøve.



Bilde 10 Talentutvikling ved Oslo Musikk og Kulturskole. Foto: Peter D.Hypher

8.2.2 Talentutvikling

I intervjuene stilte jeg mine informanter spørsmål om *hva som skal til for å utvikle et dansetalent best mulig?* Gjennom meningsfortetting kunne jeg se at informantene hovedsakelig så ut til å enes om at det som trengs er god undervisning gitt av en god lærer med rett kompetanse, samtidig som også mengdetrening står sentralt. Informantene fra utdanningsinstitusjonene svarte på hva de mente et talent burde ha fått gjort før danseren søker hos dem, mens informantene fra kulturskolene hovedsakelig svarte i forhold til egne program, og konkretiserte hva som skulle til for å lykkes enda bedre.

Jeg vil påpeke mangelen på samarbeid mellom institusjoner og økonomi som hovedutfordringer. Jeg vil videre se på problematikken om at dansekunsten er i stadig utvikling og vi ikke vet hvor den er om 5 år, også er noe som utfordrer dette arbeidet. Til sist vil jeg trekke frem miljøet rundt eleven som viktig i talentutvikling.

Dagens situasjon viser er at det er lite samarbeid mellom institusjoner, og at institusjonene dermed ”sitter på hver sin tue” og gjør så godt som mulig, i stedet for å kalibrere for at elevene skal få et mest mulig helhetlig talentutviklingsprogram. Jeg er sikker på at vi har mye å lære av musikkfeltet, som nå via Barratt Due og UtB har et økende fokus på nettopp dette. En kalibrering mellom institusjoner vil kunne være fruktbar med tanke på at alle er del av dansefeltets større livssyklus (”circle of life”). Jeg vil eksemplifisere med min egen region, Bjergstedparken, hvor det ligger tre institusjoner på tre ulike nivåer som driver danseundervisning; kulturskolen for barn og unge, videregående skole med danselinje og universitet med BA i dans og PPU i dans, i tillegg til nytt, stort og flott konserthus. Alle disse byggene har gåavstand mellom seg. Parken har omlag åtte dansesaler, en studioscene, en mellomstor scene og flere store scener. Institusjonene har mellom 15-20 dansepedagoger til sammen, hvor flere har kombinerte stillinger på de ulike institusjonene. Likevel er det lite samarbeid mellom de ulike institusjonene, med unntak av initierte prosjekt som har vært åpning av bygg, *artist in residence* og andre mindre prosjekt. Slike prosjekter har hatt klare bestillinger og resultert i flotte prosjekter. Utfordringen er at når ingen får et mandat til å gjennomføre noe, så har alle nok med hvert sitt, og samarbeid uteblir. Dersom Bjergstedparken skal samarbeide omkring dansetalent, slik som musikk gjør med sine talent, så tror jeg det enten må ytres som et ønske fra de ulike institutters ledere, eller det må oppleves som et felles prosjekt som gagnar alle. Økonomi er også en utfordring her, som påpekt i forrige kapittel, da ikke alle institusjoner har spesifikke midler til talentutvikling.

Dansekunsten er hele veien under utvikling. I dag er dansekunsten, som blant annet Dybwik sier, krevende; danserne skal beherske mye, de skal være tekniske og de skal være

medskapende. Det stilles store krav til dagens dansere, og vi som driver med talentutvikling på ulike nivå og utdanner fremtidens dansekunstnere, kan ikke forutse hvordan fremtidens krav til dansere vil bli. Dette gjør det vanskelig for oss som skal lage et godt program for disse målgruppene.

Miljøet i talentutviklingsprogrammet er viktig, både mellom lærer og elev, og elevene seg i mellom. Disse relasjonene kan resultere i at eleven ønsker å fortsette, får økt motivasjonen, eller i stedet velger å slutte. Funnene omkring miljø er hovedsakelig basert på litteratur, og det viser for meg at vi som har ansvar for slike program må se på hvordan vi kan skape et best mulig miljø i vårt talentutviklingsprogram. I tillegg trekkes foreldre som utenforstående støttespillere frem, blant annet av Ellefsen og Andersen. For meg fremstår foreldrene som en oversett ressurs. Musikk og idrett har nok mer fokus på dette, og dette mener jeg vi kan lære mer av. Foreldre trekkes i Walker (2010) frem som en stabil faktor, og de er viktige både for praktiske ting som å hente og bringe barnet til dansetrening, økonomi (fordi de fleste program koster), og støtte for at barn og familie prioriterer dette. Jeg ser selv at jeg etter denne oppgaven vil se på hvordan foreldrene kan involveres mer i arbeidet med talentutvikling.

8.2.3 Kulturskolens rolle

Alle enes om at kulturskolen bør spille en sentral rolle i talentutvikling av dansere. Blant andre Ellefsen mener at kulturskolen bør stå for hele grunnopplæringen i dans. Om dette betyr frem til de søker på høyere utdanning eller frem til videregående skole er noe uklart. Informantene vektlegger også at kulturskolen bør samarbeide med utdanningsinstitusjoner. Dermed trekkes ikke kulturskolen frem som eneaktør når det kommer til talentutvikling i dans. Spørsmålet videre blir hvordan kulturskolen skal lykkes, og særlig med tanke på ny rammeplan og fagplaner, hvordan arbeidet fremover kan sørge for at kulturskolen favner både bredden og talentet, og om det nye fordypningsprogrammet gjør at det blir et økt fokus på dette og på samarbeid med andre institusjoner.

8.3 Oppgavens generaliserbarhet

I 3.6 gjør jeg rede for oppgavens reliabilitet og validitet, og jeg vil nå forsøke å belyse oppgavens generaliserbarhet. Spørsmålet er om oppgaven kun er av egen interesse, eller om konklusjonene "kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner" og er

generaliserbare (Kvale et al., 2015, s. 289). Jeg vil her forsøke å gjøre rede for om oppgaven kan betraktes som generaliserbar på andre og liknende områder.

Talentidentifisering gjøres på mange ulike felt, og er særlig del av opptaksprøver. I min oppgave ser jeg til både andres forskning og informanternes svar. Jeg mener at på samme måte som dans kan se til idrett og musikk, så kan andre felt se til dans og lære av dette arbeidet. Jeg vil spesielt trekke frem funnet som går på at en jury vurderer trenbare (ustabile) egenskaper hos kandidaten, og at dans trolig ikke er alene om å gjøre dette. Innen dans så vel som andre felt som musikk og idrett bør de som driver med talentidentifisering vurdere hvilke aspekter som tilhører talentidentifisering og hva som tilhører talentutvikling.

At mengdetrening er viktig er det ikke bare mine informanter som sier, men også forskningen fra flere ulike fagfelt. Her vil jeg igjen særlig trekke frem musikk og idrett, som dans kan lære av - og motsatt kan nok andre også lære av denne oppgavens funn, f.eks. andre fagfelt som det undervises i på kulturskoler. Under talentutvikling viser annen forskning at miljøet og omgivelsene, med særlig fokus på foreldrene, er viktig for at et talent skal utvikle seg. Dette aspektet fikk ikke så stort fokus av mine informanter under intervjuene. Jeg har ikke grunnlag for å påstå at de ikke tenker dette som viktig. På bakgrunn av eget fokus på dette, ser jeg imidlertid at tidligere forskning kan bevisstgjøre oss som driver med talentutvikling også på dette området. Jeg tror det kan generaliseres til flere fagfelt at miljøet i og utenfor talentutviklingsprogram er viktig for talentets utvikling.

Mitt siste fokusområde i oppgaven har vært hvilken rolle kulturskolen skal spille i arbeidet med talentutvikling av unge dansere. Her håper jeg at oppgaven kan leses med interesse av andre som nevnes i "circle of life", da kulturskolen ikke står alene, men bør stå sammen med andre på dette området for å nettopp hjelpe de som vil satse på dans til å nå så langt som mulig.

Samtidig som jeg håper at oppgaven kan inspirere til diskusjon og samarbeid mellom institusjoner, vil jeg påpeke at jeg ikke søker å komme med ferdige svar på hvordan dette arbeidet skal gjøres. Men basert på datamaterialet fra intervjuene, politiske dokumenter, kulturskolens nye rammeplan og kommende fagplaner, samt tidligere forskning, har jeg presentert mine funn, som jeg håper kan inspirere til en økende interesse om å samarbeide for å videreutvikle talentarbeidet. På denne måten kan vi sammen bidra til enda bedre dansekunstnere i fremtiden.



Bilde 11 Stavanger kulturskoles Ungdomskompani, 2016. Foto: Anne Lise Norheim

Vedlegg

1. Forsknings spørsmål versus intervju spørsmål
2. Intervjuguide - kulturskolene
3. Intervjuguide - utdanningsinstitusjonene

Forskningsspørsmål

1. Talent og dans

Hva er et talent i dans?

2. Utvikling av dansetalent

Hvordan utvikler man best et danse talent?

3. Kulturskolens rolle i talent utvikling

Hvilken rolle bør kulturskolen spille i utviklingen av fremtidens dansere?

Etter modell fra Kvaale & Brinkman (2015)

Intervju spørsmål – (intervju guide)

1. Hva mener du er et talent i dans?

Underspørsmål:

Hvordan gir et dansetalent seg til "kjønne"?

Har et dansetalent et vist sett egenskaper?

Ev. Hvilke? Hva tenker du er det viktigste?

Finnes det forskjell på vurdering av talent når det kommer til ulike dansesjangre?

Ev. Hvordan?

2.a) Hva skal til for å utvikle et dansetalent til å bli best mulig?

Underspørsmål:

Hva anser du som viktige faktorer når det jobbes med talentutvikling i dans?

Hva bør ligge til rett for å lykkes med å utvikle et dansetalent?

2.b) Hvordan mener du at vi kan utvikle et dansetalent best mulig?

Underspørsmål:

Hvilke undervisning?

Hvilke type trening?

Hvor stor mengde trening?

3. Hvilke rolle mener du at kulturskolene bør spille i utviklingen av fremtidens dansere?

Hva tenker du er unikt med kulturskolen og deres ansvar?

Samfunnsansvar for å ta vare på talentene?

Rammer og penger.

Underspørsmål til kulturskolene:

Har du noen tanker om hvordan kulturskolen du representerer gjør det, og hvordan dere ev. kan forbedre deres tilbud i talentutvikling/fordypning i dans?

Har planer, rammer, økonomi.

Har du noen tanker om hva kulturskolene bør gjøre på dette feltet i fremtiden?

Til utdanningsinstitusjonene:

Har du noen tanker om kulturskolene tilbud i talentutvikling/fordypnings i dans som gjøres i dag?

Har du noen tanker om hva kulturskolene bør gjøre på dette feltet i fremtiden?

Intervjuguide – kulturskolene

Intro:

Kort introduksjon om masteroppgavens problemstilling.
Hvordan kan kulturskolene bidra til å utvikle fremtidens dansere?
Kvalitativ undersøkelse med hovedvekt på to kulturskoler (Oslo & Bergen),
samt intervju med utdanningsinstitusjoner UiS og KhiO.

Avklare bruk av navn og skole.

INNLEDNING:

Presentasjon av person- hvem er du?
Bakgrunn, utdanning.
Presentasjon av arbeidsstedet en representerer

Kort presentasjon om deres talent og fordypningsprogrammer.
Historikk, antall elever, hvor mange som går videre.
Hvordan deres talentutviklingsprogram/fordypningsprogram drives?

Finnes noe av dette som dokumenter, jeg kan få tilgang til.

HOVEDDEL:

1.Hva mener du er et talent i dans?

Underspørsmål:

Hvordan gir et dansetalent seg til "kjenne"?
Har et dansetalent et vist sett egenskaper?
Ev. Hvilke? Hva tenker du er det viktigste?
Finnes det forskjell på vurdering av talent når det komme til ulike dansesjangre?
Ev. Hvordan?

2.a)Hva skal til får å utvikle et dansetalent til å bli best mulig?

Underspørsmål:

Hva anser du som viktige faktorer når det jobbes med talentutvikling i dans?
Hva bør ligge til rette for å lykkes med å utvikle et dansetalent?

2.b) Hvordan mener du at vi kan utvikle et dansetalent best mulig?

Underspørsmål:

Hvilke undervisning?

Hvilke type trening?

Hvor stor mengde trening?

3. Hvilke rolle mener du at kulturskolene bør spille i utviklingen av fremtidens dansere?

Underspørsmål:

Hva tenker du at er kulturskolenes ansvar i talentutvikling av dansere og hvorfor skal kulturskolene ha dette ansvaret?

Stikkord:

Har kulturskolene et samfunnsansvar for å ivareta dansetalentene?

(Rammer og penger, mandat, samfunnsansvar m.m.)

Til kulturskolene:

Har du noen tanker om hvordan kulturskolen du representerer gjør det, og hvordan dere ev. kan forbedre deres tilbud i talentutvikling/fordypning i dans?

Har planer, rammer, økonomi innvirkning?

Har du noen tanker om hva kulturskolene bør gjøre på dette feltet i fremtiden?

Intervju guide - utdanningsinstitusjonene

Intro:

Kort introduksjon om masteroppgavens problemstilling.

Hvordan kan kulturskolene bidra til å utvikle fremtidens dansere?

Kvalitativ undersøkelse med hovedvekt på to kulturskoler (Oslo & Bergen), samt intervju med utdanningsinstitusjoner UiS og KhiO.

Avklare bruk av navn og skole.

INNLEDNING:

Presentasjon av person- hvem er du? Bakgrunn, utdanning.

Kan du gi en kort presentasjon av deg selv?

Bakgrunn utdanning.

Presentasjon av arbeidssted en representerer, hvor lenge du har jobbet der o.l.

Kan du gi en kort presentasjon av KHIO/UiS og ditt arbeid der?

HOVEDDEL

1.Hva mener du er et talent i dans?

Underspørsmål:

Hvordan gir et dansetalent seg til "kjenne"?

Har et dansetalent et vist sett egenskaper?

Ev. Hvilke? Hva tenker du er det viktigste?

Finnes det forskjell på vurdering av talent når det komme til ulike dansesjangre?

Ev. Hvordan?

2.a)Hva skal til får å utvikle et dansetalent til å bli best mulig?

Underspørsmål:

Hva anser du som viktige faktorer når det jobbes med talentutvikling i dans?

Hva bør ligge til rette for å lykkes med å utvikle et dansetalent?

2.b) Hvordan mener du at vi kan utvikle et dansetalent best mulig?

Underspørsmål:

Hvilke undervisning?

Hvilke type trening?

Hvor stor mengde trening?

Er det forskjeller mellom ulike sjangre?

3. Hvilke rolle mener du at kulturskolene bør spille i utviklingen av fremtidens dansere?

Underspørsmål:

Hva tenker du at er kulturskolenes ansvar i talentutvikling av dansere og hvorfor skal kulturskolene ha dette ansvaret?

Stikkord:

Har kulturskolene et samfunnsansvar for å ivareta danse talentene?
(Rammer og penger, mandat, samfunnsansvar m.m.)

Til utdanningsinstitusjonene:

Har du noen tanker om kulturskolene tilbud i talentutvikling/fordypnings i dans som gjøres i dag?

Hva tenker du er kulturskolenes muligheter når det kommer til talentutvikling?

Har du noen tanker om hva kulturskolene bør gjøre på dette feltet i fremtiden?

Hvordan burde det ideelle talentprogrammet se ut/være organisert?

Litteraturliste

- Andersen, J. (2008, 14.mars) *Fuck Jante, nå gjelder "X-factor" loven*, Politiken, hentet: 28.5.2016 <http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE483377/fuck-jante---nu-gaelder-x-factor-loven/>
- Aujla I.J, Nordin-Bates S. M, Redding E. & Jobbins V. (2014) Developing talent among young dancers: findings from the UK Centres for Advanced Training, *Theatre, Dance and Performance Training*, 5:1, 15-30, DOI: 10.1080/19443927.2013.877964
- Bjøntegaard, B. J. (2010). *Musikktalentene i kulturskole – hvor er de, hva får de, hvor går de?* Norges Musikkhøgskole, hentet 16.mars 2016; http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10_Forskning/2010_Musikktalentene_i_kulturskolen_-_bjontegaard_2010.pdf
- von Bressendorff, S. A. (1998). *Kapitler af Scenedansens historie*. (Kompendium) Dansens Æstetik og Historie, Københavns Universitet, København
- Bræin E. & Samarbeidsutvalget i Bjergsted. (2015). *Talentutvikling i Rogaland*. Stavanger.
- Koutsouba, M. (1999) "Outsider" in an "Inside World", or Dance Ethnography at Home. I T. Buckland (red.), *Dance in the Field*, (1999, s. 186-195). Macmillan Press LTD, London, Great Britain
- Cunningham M, (ukjent år) sitert fra Brown E. et al. (1998), *The Vision of Modern Dance - In its Words of Its Creators*, Princeton Book Company, Hightstown, New Jersey, USA.
- Chua J. (2014) Dance talent development across the lifespan: a review of current research, *Research in Dance Education*, 15:1, 23-53, DOI: 10.1080/14647893.2013.825749
- Det kongelige Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2002-2003). *St.meld. nr. 39 (2002-2003) "Ei blot til Lyst"*. Hentet 11.februar 2016; <https://www.regjeringen.no/contentassets/707a7193ffcd44b4913dd807ff508747/no/pdfs/stm200220030039000dddpdfs.pdf>
- Ericsson K. A et al. (2007) *The making of an Expert*, hentet 9.5.2016; <https://hbr.org/2007/07/the-making-of-an-expert>
- Fagerholt, A. & Lorentzen, I. (2012, 14.aug) *Ballett-Trondheim må opp på tå*, Adresseavisa hentet 6.5.2016 <http://www.adressa.no/meninger/kronikker/article3281403.ece>
- Gladwell, M. (2014) *Utbrytere- historien om suksess*, Forlaget Press, Oslo
- Graham M. (ukjent år) sitat, hentet 24.4.16; https://www.goodreads.com/author/quotes/47790.Martha_Graham

- Hanken, I. M. og Johansen, G.(1998) *Musikkundervisningens didaktikk*, Cappelen Akademiske forlag, Oslo
- Håkonsen, K. M. (1998) *Psykologi –en innføring*, (2.utgave), Universitetsforlaget, Oslo
- Kjørup, S. (1995) *Menneskevidenskapene*, Roskilde Universitetsforlag, Danmark
- Kulturdepartementet (2013^a). Kulturutredningen 2014 (NOU 2013:4). Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.
- Kulturdepartementet (2013^b). Strategi: Dans i hele landet. Hentet 11.juni. 2016: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/kunstavdelingen/rapporter_utredninger/strategi_dans-i-hele-landet-2013.pdf
- Kulturskoleutvalget. (2010). Kulturskoleløftet – Kulturskole for alle. Hentet 11.juni 2016; https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201005688/rapporten_kulturskoleloeftet_kulturskole_for_alle.pdf
- Kvale S. & Brinkman S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utgave), Gyldendal Akademisk, Oslo
- LOV-1998-07-17-61: *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring* (opplæringslova), hentet 5.mai 2016; <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Malt, Ulrik. (2009, 13. februar). Talent. I Store medisinske leksikon. Hentet 11. mai 2016 fra <https://sml.snl.no/talent>
- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen & Norsk kulturskoleråd. (2009). Revidert utgave 2010. *Kulturskolen – utviklingen av de kommunale kulturskolene som gode ressursentre*. Hentet 15.februar 2016; <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/92b8e90c65fb4944cc948600d193fde4.pdf>
- Nilssen, V. (2014) *Analyse i kvalitative studier*, Universitetsforlaget, Oslo
- Nolan B. (ukjent år) The Ideal Ballet Body, *Dancemagazin*, hentet 22.april 2016; <http://dancemagazine.com.au/2011/07/the-ideal-ballet-body/>
- Nordaker, D. J. (2009). *Dans i skolen? En didaktologisk studie av dansens legitimering og innhold i relasjon til den norske grunnskole sett i lys av nasjonale læreplaner, aktuelle fagtidsskrift og kultur- og utdanningspolitiske dokument*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Norsk kulturskoleråd (2011) *Strategi 2020*. Hentet 11.juni.2016; http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Om_oss/2013_Strategi_2020.pdf

- Norsk kulturskoleråd. (2014) *Rammeplan for kulturskolen –Mangfold og fordypning*, hentet 7.februar 2016;
http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Om_oss/Landsmotet/2014/08_Rammeplan_for_kulturskolen.pdf
- Norges Musikkhøgskole, Barratt Due musikk institutt & Norsk kulturskoleråd. (2008). *Tid for talent*. Hentet 10.januar 2016;
http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/07_Talenttilbud/2008_Tid_for_talent_NMH_BDM_NKR.pdf
- Pape, S. (red.) (2010) *Norsk danseforskning*, Tapir akademiske forlag, Trondheim
- Pasjon. (2009, 14. februar). I Store norske leksikon. Hentet 10. mai 2016 fra
<https://snl.no/pasjon>
- Redding, E. et al.(2014) *Passion, pathways and Potential in Dance*. Laban Trinity Research report, hentet 10.desember 2016;
http://www.trinitylaban.ac.uk/media/573037/labam_report_single_pages.pdf
- Sojtaric, M. (2014) *Født sånn, blitt sånn*, hentet 9.mai.2016;
https://uit.no/om/enhet/aktuelt/nyhet?p_document_id=369514&p_dimension_id=88208
- Teigen, K. H. (2013, 5. desember). Motivasjon. I Store norske leksikon. Hentet 10. mai 2016;
<https://snl.no/motivasjon>.
- Ukjent. (2011, nr.12) Øv deg i 10 000 timer. *Illustrert vitenskap*, s.86-87
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, Prinsipper for opplæring Hentet 9.juni 2016;
http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). *Fra topp til tå,- Ballett i grunnopplæringen*. Rapport fra arbeidsgruppe oppnevnt av Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Walker I. J., Nordin-Bates S. M. & Redding E. (2010): Talent identification and development in dance: a review of the literature, *Research in Dance Education*, 11:3, 167-191, hentet 2.10.2012; <http://dx.doi.org/10.1080/14647893.2010.527325>

Sammendrag

Dans, talentidentifisering og talentutvikling

En kvalitativ undersøkelse omkring kulturskolens rolle i utvikling av dansetalenter

Det er de siste årene vært et økende fokus på talent og talentutviklingsarbeid i kulturskolens regi, det har vært på kulturskolens agenda å være et skoleslag ikke bare for bredden, men også for talenteleven. I kulturskolens nye rammeplan *Mangfold og fordypning* (vedtatt oktober 2014) er det tre ulike programområder som favner elevmassen vi møter på kulturskolen. Fordypningsprogrammet er for elever med spesiell interesse og forutsetninger for spesifikke fagområder, med andre ord talentene og dermed programområdet som fungerer som talentutvikler. Per dags dato revideres kulturskolens nye nasjonale fagplaner som også spesifiserer hvordan fordypningsprogrammet i dans skal drives og hva det bør inneholde.

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse omkring talentidentifisering og talentutvikling i dans, og søker svar på hvilken posisjon/rolle kulturskolen som institusjon bør ta med tanke på å utvikle unge dansere med spesiell interesse og forutsetninger for å drive med dans, med andre ord hvordan kulturskolene bør bidra til å utvikle unge dansetalenter. Dette er gjort via kvalitative forskningsintervju med informanter fra kulturskoler og høyere utdanningsinstitusjoner hvor datamaterialet fra intervjuene ses opp mot annen forskning, rammeplaner, fagplaner og politiske dokumenter.

Kulturskolen som skoleslag når mange elever og har som både informanter, planer og politiske dokumenter sier et ansvar for å gi de talentfulle danseelevne et godt tilbud hvor de kan få utvikle sitt talent. Realiteten er tross denne enighet at norske kulturskoler har varierende fagtilbud og størrelse, noe som gjør at målet om å gi talentfulle danseelever et godt tilbud vanskelig i enkelte områder. Det er enighet blant informantene om at kulturskolen bør ta ansvar for denne målgruppen, men ikke alene. En kalibrering på tvers av institusjoner (som f.eks. kulturskolen og utdanningsinstitusjoner) både regionalt og nasjonalt løftes frem som forslag for å kunne utruste de talentfulle danserne alt fra grunnopplæringen av. Det er blant informantene stor tro på at dersom grunnopplæringen i dans i kulturskole bedre vil dette gi positive ringvirkninger og høyne nivået blant annet utdanningsinstitusjonene, og på den måten vil kulturskoler og utdanningsinstitusjonene samarbeide for å øke danseferdighetene i Norge.

Summary

Dance, talent identification and talent development

A qualitative study of the role of the school of music and arts in the development of dance talents

In recent years, there has been a growing emphasis on talent and talent development within the municipal schools of music and performing arts (*kulturskolen*, in the following referred to as the 'school of music and arts') in Norway. The school of music and arts aims at being a school not just for the many, but also for the talented student. In the new framework plan for the schools of music and performing arts, *Diversity and Deeper Understanding* (October 2014), there are three different program areas for the range of students that we meet. The in-depth program is for students with a special interest in and qualifications for working within specific disciplines, in other words, the talents - hence, this is the program for talent development. Currently, the new national curricula of the school of music and arts are under revision, curricula that also specify how the in-depth program in dance should be run and what its contents are to be.

This master thesis is a qualitative study of talent identification and talent development in dance. It seeks to answer the question of what the role of the school of music and arts as an institution should take in regards to developing young dancers with a special interest in and qualifications for dancing; that is, how these schools can best contribute to developing dance talents. The study consists of qualitative research interviews with informants from schools of music and arts and higher education institutions, where the data from the interviews are linked to former research, framework plans, curricula and political documents.

The school of music and arts as an education institution reaches many students and has, as both informants, plans and political documents say, a responsibility for providing a good education platform where they can develop their talent. In reality, however, Norwegian schools of music and arts vary greatly in size and what disciplines they offer training in, which makes it difficult to reach the goal of offering high quality training for talented dance students. The informants agree that the school of music and arts should assume responsibility for this target group, but not alone. A calibration across institutions (e.g. the school of music and arts and higher education institutions), both regionally and nationally, is suggested as a way to better equip the talented dancers from their basic education and onwards. The informants believe that an improved basic education in the school of music and arts would

give positive ripple effects and raise the level in higher dance education as well. In this way, the schools of music and arts could cooperate with other education institutions to heighten the dance skills in Norway.