

Line Joten

MOT EN KJØNNSLIKESTILT UNDERVISNING I DANS

- Et praksis-ledet masterprosjekt om kjønn og dans

Masteroppgave i Master i fagdidaktikk, studieretning
kunstfagdidaktikk

Veileder: Tone Pernille Østern

Mai 2022



Line Joten

MOT EN KJØNNSLIKESTILT UNDERVISNING I DANS

- Et praksis-ledet masterprosjekt om kjønn og dans

Masteroppgave i Master i fagdidaktikk, studieretning
kunstfagdidaktikk
Veileder: Tone Pernille Østern
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette masterprosjektet er et praksis-ledet prosjekt som resulterer i en kreativ praksis og en skriftlig komponent som er likestilt med hverandre. De to komponentene har vokst fram i takt med hverandre i en dynamisk prosess, der praksisen ses i lys av teori, og deretter videreutvikles og leses igjen. Masterprosjektet ses som en performativ studie og inntar et performativt queer-inspirert kunnskapsteoretisk ståsted, da selve kunnskapingen skjer i en kryssning mellom det performative fra ulike nivåer av prosjektet.

I samspill med problemstillingene: «*Hva betyr det å legge til rette for en kjønnslikestilt undervisningspraksis i dans?*» og «*Hvordan kan danselærere utfordre og utforske egen didaktisk praksis, i favør av et kjønnslikestilt miljø i dans?*», har hensikten med masterprosjektet vært, i fellesskap med andre dansepedagoger, å se på og utfordre egen undervisningspraksis i favør av en kjønnslikestilt undervisning. Gjennom å skape en arena for diskusjon, drøfting og refleksjon, i form av utvikling av en workshop for dansepedagoger, bidrar prosjektet med nye innsikter til problematikk knyttet til kjønn og undervisning i dans. Dette masterprosjektet ses derfor som et aktivt forsøk på å bryte med noen av de underliggende, gjerne underbevisste didaktiske prinsippene og metodene vi har med oss i danselærerprofesjonen, som opprettholder stereotypiske merker, og som igjen skaper antydninger til at dans ikke anses som en kjønnslikestilt aktivitet.

Gjennom en performativ og skapende metode for analyse: «å tenke-med-teori», der praksismaterialet kobles til teoretiske perspektiver på kjønnsperformativet, vestlig teatralisk dans og normkritisk pedagogikk, skapes ny kunnskap. Resultatene av prosjektet viser at dansepedagoger, gjennom å være kritisk til egen undervisningspraksis, kan være med å bryte med normer som skaper og opprettholder kjønnsstereotype forestillinger knyttet til kjønn og dans. I tillegg viser resultatene av prosjektet at utvikling av didaktiske potensial er viktig kunnskapsbidrag for å framsette ny kunnskap og forståelse for hva en kjønnslikestilt praksis i dans er og kan være.

Abstract

This master's project is a practice-led project that results in a creative practice and a written component that are equally important. The two components have emerged side by side in a dynamic process – where the practice is seen in the light of theory, then further developed and then read again with theory. The master project is seen as a performative study and takes a performative queer-inspired epistemological standpoint, as the knowledge is created in a crossing between the performative at different levels of the project.

With the research questions: *"What does it mean to facilitate a gender-equal teaching practice in dance?"* and *«How can dance teachers challenge and explore their own educational practice, in favor of a gender-equal environment in dance?»*, the purpose of the master's project has been, in collaboration with other dance teachers, to explore and challenge teacher's own teaching practice in favor of gender-equal teaching. By creating an arena for discussion and reflection, in the form of developing a workshop for dance teachers, the project contributes with new insights about issues related to gender and teaching dance. This master's project is therefore seen as an active attempt to break with some of the underlying, often tacit educational principles and methods teachers utilize in the dance teacher profession, which maintain stereotypical marks, and which in turn create hints that dance is not considered a gender-equal activity.

Through a performative and creative method of analysis: "thinking-with-theory", where the practice material is connected to theoretical perspectives on gender performative, western theatrical dance and norm-critical pedagogy, new knowledge is created. The results of the project show that dance teachers, by being critical of their own teaching practice, can help to break with norms that create and maintain gender stereotypical notions related to gender and dance. In addition, the results of the project show that the development of educational potentials are an important contribution to knowledge in order to present new knowledge and understanding of what a gender-equal practice in dance might be.

Forord

Her sitter jeg altså – i enden av det som har vært en krevende, men svært lærerik og givende prosess. Snaue to år senere og jeg har fullført et masterprosjekt. Et prosjekt som på mange måter markerer en ny start – en start der kunstneriske prosesser får krype opp og fram. Jeg er nå den første ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, som har skrevet og gjennomført et to-delt masterprosjekt som vektlegger kreativ praksis.

Dette masterprosjektet hadde ikke gjort seg uten et fantastisk støtteapparat rundt meg. Først og fremst vil jeg si stor takk til min kloke, kreative, ja rett og slett en drivkraft av en kvinne – min veileder Tone Pernille Østern. Tusen takk for inspirerende, grundig og oppløftende veiledning i prosjektet. Jeg har vært så heldig å få være den første til å gjøre et masterprosjekt med kreativ praksis og det er takket være deg og ditt fantastiske arbeid.

I tillegg hadde dette masterprosjektet heller ikke blitt til uten alle deltakerne som har stilt opp, og vært så rause, nysgjerrige og åpne rundt egen undervisningspraksis. Takk for at dere har delt av dere selv. Jeg vil her rette en spesiell takk til Dans i Trøndelag for engasjement og samarbeid i forbindelse med workshop i Steinkjer.

Mine kjære medstudenter, takk for gode samtaler, givende samarbeid og støtte i hverandres prosjekter gjennom de to siste årene.

Til slutt vil jeg takke min søster Kaja Othilie Røsten for hjelp til visuell framstilling av min praksis-ledede prosess. Takk til Ida Westvig og Ellen-Martine Gismervik for gjennomlesing og korrektur. Og til slutt men ikke minst, takk til min kjære samboer Johannes Fosse Solvang som har laget middager, heiet på meg og holdt ut med en til tider stresset masterstudent.

Oslo, 19. mai 2022.

Line Joten

Innholdsfortegnelse

Oversikt over figurer	3
1. Innledning	4
1.1 <i>Motivasjon</i>	4
1.2 <i>Mål og hensikt</i>	5
1.3 <i>Problemformulering</i>	6
1.4 <i>Masterprosjektets struktur</i>	6
2. Tidligere forskning	8
2.1 <i>Den "skjulte læreplanen for danseundervisning"</i>	8
2.2 <i>"Ekte gutter danser ikke, gjør de?" - heteronormativitet og homofobi</i>	9
2.3 <i>Pedagogiske tilnærminger og strategier for håndtering av kjønn i danseundervisningen</i>	9
2.4 <i>Oppsummering og den tidligere forskningens betydning for mine valg</i>	11
3. Kunnskapsapparatet	12
3.2 <i>Workshop som forskningsmetodologisk utgangspunkt</i>	16
3.3 <i>Metoder for produksjon av forskningsmateriale</i>	17
3.3.1 <i>Workshopens metodiske steg</i>	18
3.3.2 <i>Dokumentasjon</i>	18
3.3.3 <i>Aktiv deltakelse i det kunstneriske feltet og samtaleintervju med en utøvende kunstner</i>	19
3.3.4 <i>Egen undervisningspraksis</i>	19
3.6 <i>Refleksjon av forskningsmetodologiske overveielser</i>	20
3.7 <i>Refleksjon av forskningsetiske aspekt</i>	21
3.8 <i>Analyse</i>	24
3.9 <i>Kunnskapsteoretisk posisjon</i>	25
4. Kjønnsperspektivet, vestlige teatraliske danse- og undervisningstradisjoner og normkritiske perspektiver	26
4.1 <i>Forståelse av begrepet kjønn</i>	29
4.1.1 <i>Kjønnsperspektivet</i>	29
4.2 <i>Dansedidaktiske tradisjoner i vestlig teatralisk dans</i>	31
4.2.1 <i>Vestlig dominans i dans som kunst, kultur-uttrykk og undervisningsform</i>	31
4.2.2 <i>Kroppssyn og dansefaglighet i vestlig teatralisk dansetradisjon</i>	33
4.2.3 <i>Dans som feminint kodet kunstnerisk uttrykk</i>	33
4.2.4 <i>Nåtidens og framtidens danseundervisning</i>	35
4.3 <i>Normkritikk</i>	36
4.3.1 <i>Normkritisk pedagogisk perspektiv</i>	36
4.3.2 <i>Normkritisk pedagogisk praksis</i>	37
4.3.2.1 <i>Normkritisk intervensjoner</i>	37
4.3.2.2 <i>Bearbeidingsprosessen</i>	38
4.3.2.3 <i>Læring</i>	38
4.4 <i>Oppsummering av de valgte teoretiske perspektivene</i>	38

5. Analyselag 1: Utvikling av workshop	39
5.1 <i>Utvikling av workshop-formatet</i>	39
5.1.1 Fase 1 – Forberedelser, vår og høst 2021	39
5.1.2 Fase 2 – Første runde og utprøving, august 2021	42
5.1.2.1 Steg 1: Oppleve/ sanse/ erfare	43
5.1.2.2 Steg 2: samle/ navigere.....	44
5.1.2.3 Steg 3: tenke/ teoretisere	48
5.1.2.5 Steg 5: Reflektere/ dele	51
5.1.3 Fase 3 – Andre runde og justering, oktober 2021	52
5.1.4 Fase 4 – Tredje runde og vendepunkt, november 2021.....	54
5.1.5 Fase 5 – Siste runde, februar 2022	57
5.1.6 Fase 6 – Utvikling av performanceworkshop, mai 2022.....	60
6. Analyselag 2: «Å tenke med teori»	61
6.1 <i>Med et kritisk innoverblikk</i>	62
6.2 <i>Slave av egen undervisningstradisjon</i>	64
6.3 <i>Undervisning på hvem sine premisser?</i>	65
6.4 <i>Mot en kjønnslikestilt undervisning i dans</i>	67
6.4.1 Didaktisk potensial 1: Lav terskel, høy mestring og nøytral kropp.....	68
6.4.2 Didaktisk potensial 2: «Med vi-et som didaktisk utgangspunkt»	69
6.4.3 Didaktisk potensial 3: «Å eie det performative kroppsspråket»	69
7. Avsluttende drøfting, oppsummering og utgangspunkt for videre forskning	71
7.1 <i>Kjønnslikestilt undervisningspraksis</i>	71
7.2 <i>Utfordre egen didaktisk praksis</i>	72
7.3 <i>Utgangspunkt for videre forskning og avsluttende ord</i>	73
Referanser	75
Vedlegg	81

Oversikt over figurer

Figur 1: Masterprosjektets dynamiske prosess.....	s. 14
Figur 2: Utlysning av deltakere til masterprosjekt.....	s. 40
Figur 3: Visualisering av oppgave 1 i Steg 1: Oppleve, sanse, erfare.....	s. 44
Figur 4: Deltaker i møte med stereotype bilder.....	s. 45
Figur 5: Bildecollage av stereotype bilder av vestlig teatralisk dans.....	s. 45
Figur 6: Samtalekort.....	s. 48
Figur 7: Utgangspunkt for å skape ulike potensial for kjønnslikestilt undervisning i dans	s. 55
Figur 8: Utvikling av didaktiske potensial for en kjønnslikestilt undervisning i dans.....	s. 56
Figur 9: Deltakernes didaktiske potensial for en kjønnslikestilt undervisning i dans.....	s. 58

1. Innledning

1.1 Motivasjon

Klokken er 17.00 mandag den 5. oktober og inn i foajeen på mitt dansestudio kommer mange små forventningsfulle og energiske barn. Det er klart for minidans, en timetype tilrettelagt for gutter og jenter i alderen 4-5 år. Først tripper det inn et par jenter, alle kledd i ballettdrakt, tights og skjørt med tilhørende «ballettsko» med motiver av «Hello Kitty» og «Elsa og Anna». Jentene som kommer først setter seg ned på en blå teip-bit oppmerket i en sirkel. Før timen startet la jeg merke til at det var et nytt navn på navnelista. Et guttenavn. 5 minutter før timen starter kommer ei mor og en sønn inn i foajeen. De kommer bort til meg. To ansikt som var full av nysgjerrighet skiftes fort til to skuffede ansikt da de ser de andre elevene (bare jenter) som sitter klare inne i dansestudioet. «Å, er det ballett?», spør moren. «Nei, dette er minidans,» sier jeg. «Det er for både gutter og jenter. (Personlig refleksjon i etterkant av undervisningstime 5. oktober 2020)

Dette narrativet viser bare én av mange erfaringer jeg har hatt gjennom mine 20 år så langt i dansefeltet hvor kjønsspørsmål i dans kommer til uttrykk. Både som student, danser og nå som adjunkt i dans har jeg alltid vært nysgjerrig på hvorfor kjønnsfordelingen i det vestlige teatraliske dansefeltet (et begrep jeg kommer tilbake til senere), er så ujevn. Personlig erfaring og forskning (Burt, 2007; Clegg, Owton & Allen-Collinson, 2018; Risner, 2007) viser at det vestlige teatraliske dansefeltet i dag er representert av et flertall av jenter og kvinner. Hva er det med dansen som karakteriserer den som en såkalt feminin kodet aktivitet?

I dansen møter kroppen på samfunnsnormer, kulturer og forestillinger om den dansende kroppen – den dansende kvinnekroppen og den dansende mannskroppen. Man kan på mange måter si at forestillinger om dans og kjønn bygger opp under samfunnets forestillinger om menn og kvinner. I arbeidet med dans, bevegelse og kropp vokser derfor spørsmål og tanker om den dansende (kjønnede) kroppen fram. Som dansepedagog innebærer min jobb blant annet å legge til rette for danseaktivitet. Med det innebærer det også et ansvar hos meg, og andre dansepedagoger, når det kommer til elevens oppfattelse av hvilke type kropper som kan danse og hvordan det skal danses. Berg (2016) poengterer hvordan filosofer som blant annet Butler, som jeg i stor grad lar meg inspirere av i dette masterprosjektet, har bidratt til at begreper som kjønn ikke lenger er stabile. Derfor må koreografer og dansere, og også dansepedagoger være bevisst at de inngår i en representasjon som blir forstått kontekstuell og ikke nødvendigvis i tråd med den kunstneriske intensjonen (s. 19). Berg poengterer videre

hvordan kroppsuttrykket som beveger seg ute på scenen forteller noe om hva slags diskurs, estetikk eller tradisjon kunstneren forholder seg til (s. 25). Jeg tenker at man som dansepedagog også må ha et bevisst forhold til hvilke tegn og bilder rundt kropp som uttrykkes i danseundervisningen i studio.

Vi lever i et samfunn som verdsetter likestilling og likeverd mellom alle kjønn. I Norge betyr likestilling i dag å oppmuntre til en likestilt praksis der samfunnet skal legge til rette for og sikre at alle, uavhengig av kjønn og seksuell legning, kan bruke sine muligheter (St.meld. nr. 7 (2015-2016)). Jeg lurer; er det like muligheter for alle kjønn i den vestlige teatraliske dansen? Min motivasjon for å undersøke tematikken kjønn og dans ligger i hovedsak i dette spørsmålet og ligger på mange måter til grunn for masterprosjektets overgripende tematikk og problemstilling. Nysgjerrigheten rundt denne tematikken vil jeg si vokste fram i løpet av min utdanning i utøvende dans med integrert pedagogikk ved Universitetet i Stavanger og ved mitt utvekslingssemester ved Stockholm University of the Arts i 2015. Det var spesielt én øvelse jeg gjorde ved dette utvekslingsoppholdet i Sverige som dannet grunn for nysgjerrighet og engasjement rundt tematikken kjønn og dans. Øvelsen gikk ut på at jeg og mine medstudenter ble utfordret til å reflektere rundt hvordan vi formidlet uttrykkene maskulinitet og femininitet i form av hvilke ord og uttrykk vi valgte å ta i bruk i demonstrasjonen av en isolasjons-øvelse i jazzdans. Denne refleksjonen ledet videre inn i en diskusjon som omhandlet kropp og kjønn i danseundervisning. Dette var et øyeblikk som virkelig fikk meg til å reflektere rundt hvilken makt man i rollen som dansepedagog sitter på, spesielt med tanke på hvilken forståelse av kropp og kjønn man formidler videre til sine elever og hvorfor. Denne bevisstheten har jeg de siste årene tatt med meg videre i min undervisningspraksis. Narrativet i begynnelsen av dette kapitlet viser bare en av mange situasjoner jeg har møtt på der problemstillinger knyttet til dans og kjønn har kommet til uttrykk. Min hovedmotivasjon for dette masterprosjektet bunner altså i et ønske om å undersøke nærmere hvilken makt, potensial og muligheter jeg og andre dansepedagoger sitter på, med tanke på opplevelsen og forståelsen av dans som en kjønnslikestilt praksis.

1.2 Mål og hensikt

Dette masterprosjektet har som hensikt å se på hvordan dansepedagoger kan utfordre egen praksis og legge til rette for en kjønnslikestilt undervisningspraksis i dans. Gjennom å skape en arena for diskusjon, drøfting og refleksjon, i form av utvikling av en workshop for

dansepedagoger, ønsker jeg å bidra med nye innsikter til problematikk knyttet til kjønn og undervisning i dans. Dette masterprosjektet ses derfor som et aktivt forsøk på å bryte med noen av de underliggende, gjerne underbevisste didaktiske prinsippene og metodene vi har med oss i danselærerprofesjonen, som opprettholder stereotypiske merker og som igjen skaper antydninger til at dans ikke anses som en kjønnslikestilt aktivitet.

1.3 Problemformulering

Dette masterprosjektet er to-delt og består av en dansedidaktisk praksis og en tekstkomponent. Den ledende problemformuleringen har hele tiden vinklet seg inn mot danselæreres forståelse av egen praksis satt opp mot perspektivet og problematikk knyttet til dans og kjønn. Problemformuleringens ordlyd har likevel vært i stadig utvikling, blitt formulert og reformulert underveis i prosessen og langsomt vokst fram sammen med min dansedidaktisk praksis. Etterhvert som praksisen har tatt form har én problemstilling blitt til to problemstillinger, som nå til sammen danner grunnlag for en sammensatt undersøkelse. I begynnelsen eksperimenterte jeg med to ulike problemformuleringer til de to komponentene. Men etterhvert som disse to komponentene vokste sammen, vokste også problemformuleringene sammen og blir nå undersøkt og besvart på lik linje i begge komponenter. På bakgrunn av min motivasjon, hensikt og likestilte, men to-delte publikasjonsform, lyder altså problemstillingene for mitt masterprosjekt som følger:

Hva betyr det å legge til rette for en kjønnslikestilt undervisningspraksis i dans?

Hvordan kan danselærere utfordre og utforske egen didaktisk praksis, i favør av et kjønnslikestilt miljø i dans?

1.4 Masterprosjektets struktur

Hensikten med min forskning er, i fellesskap med andre dansepedagoger, å se på og utfordre egen undervisningspraksis i favør av en kjønnslikestilt undervisning. Mitt masterprosjekt er derfor et praksis-ledet prosjekt som resulterer i en kreativ praksis og en skriftlig komponent som er likestilt med hverandre. De to komponentene har vokst fram i takt med hverandre i en dynamisk prosess, der praksisen ses i lys av teori, og deretter videreutvikles og leses igjen. Strukturen i de to komponentene gjenspeiles i hverandre, er likestilte og utgjør til sammen

den endelige formen for mitt masterprosjekt. Hvordan dette henger sammen, kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 3, der jeg i større grad gjør rede for masterprosjektets kunnskapsapparat. Nedenunder gir jeg en kort oversikt over de ulike delene av den skriftlige tekstkomponenten.

I kapittel 1 gir jeg leseren et raskt overblikk over bakgrunn, motivasjon og hensikt med mitt masterprosjekt. I tillegg presenteres masterprosjektets overgripende problemstillinger samt struktur. I kapittel 2 gir jeg i form av en litteraturgjennomgang en grundigere oversikt over tidligere forskning med tematikk knyttet til kjønn og dans. Litteraturgjennomgangen har som hensikt å gi leseren et innblikk i hva forskningslitteraturen sier om temaet, i tillegg til å være med å støtte opp om masterprosjektets formål og hensikt. I kapittel 3 går jeg nærmere inn på masterprosjektets kunnskapsapparat der jeg gjør rede for prosjektets forskningsdesign samt metoder for å samle empirisk materiale og metode for analyse. Videre i kapittel 4 gjør jeg rede for de teoretiske perspektivene jeg senere, gjennom å «tenke-med-teori» (Jackson & Mazzei, 2011), leser min praksis gjennom. I kapittel 5 og 6; analyselag 1 og 2, gir jeg først en beskrivelse og analyse av workshopen og dens utvikling som en helhet, før jeg videre i del 2 leser min praksis med utvalgte teoretiske perspektiver. Det er i disse to kapitlene masterprosjektets problemstillinger blir besvart. Til slutt avslutter jeg den skriftlige komponenten med drøfting og diskusjon, samt refleksjon rundt potensielle områder for videre forskning.

Min hovedmotivasjon for å undersøke tematikk knyttet til kjønn og dans i dette masterprosjektet har vokst fram på bakgrunn av egen praksiserfaring, både som utøvende danser og som dansepedagog de siste årene. Likevel har kjønn og dans vært en tematikk som har vært aktuell og engasjerende innenfor det akademiske dansefeltet i flere år. Det har derfor vært nødvendig å gjøre et lite dypdykk i hva forskningslitteraturen sier om tematikken. Noe som også har vært en viktig brikke i sammensettingen og oppbyggingen av mitt masterprosjekt. I neste kapittel presenterer jeg derfor en kort litteraturgjennomgang av forskning som tar for seg tematikk knyttet til vestlig teatralisk dans og kjønn. Her gjør jeg også rede for hvordan den har hatt betydning for valg i henhold til praksisen jeg har utviklet og for utviklingen av masterprosjektet generelt.

2. Tidligere forskning

Forståelse av forholdet mellom dans og kjønn er en tematikk som har blitt behandlet og teoretisert fra en rekke perspektiver i flere tiår (Henderson, 2018). I form av en kort litteraturgjennomgang ser jeg i dette kapittelet på hva noe av forskerlitteraturen sier om dans og kjønn. Først trekker jeg fram noe relevant litteratur som tar for seg kjønnsforventninger og kjønnsulikheter innenfor det vestlige teatraliske dansefeltet og dens læreplan. Videre presenteres litteratur som går nærmere inn på gutter og dans før jeg avslutter med å se på litteratur som tar for seg pedagogiske tilnærminger og strategier for en kjønnslikestilt undervisning i dans.

Forfatterne av artiklene som presenteres gjennom denne litteraturgjennomgangen har skrevet flere artikler innenfor temaet undervisning, kjønn og dans i løpet av de siste 20 årene og har en geografisk spredning fra USA og Storbritannia, til Norge, Sverige og Finland. På grunn av deres hyppige publisering av dette emnet og på grunn av deres mangefasettete bruk av forskningsmetoder, ser jeg på disse fagfelleverderte artiklene som svært relevante og troverdige. I mitt søk brukte jeg Eric, Oria og Google Scholar som base for forskning. I tillegg til nettbaserte søk for vitenskapelige artikler, nådde jeg også ut til andre kolleger og personer i mitt faglige og vitenskapelige nettverk for å navigere i utvalget av eksisterende relevant litteratur om emnene. Søk gjennom nettverket mitt ga meg mer litteratur i de nordiske landene som var noe vanskeligere å finne ved nettsøk.

2.1 Den "skjulte læreplanen for danseundervisning"

Stinson (2005) diskuterer «den skjulte læreplanen for danseundervisning», der hun refererer til alt en student lærer i tillegg til det lærerne eksplisitt lærer bort, og hvordan dette angår kjønnsstereotypi og kjønsspørsmål (s. 51). Den skjulte læreplanen viser også til hvordan det vestlige teatraliske samfunnet, dansestudioer og scenekunst, ofte uten å være klar over det appellerer til og refererer til hvilke kropper som får lov til å danse. På denne måten poengterer Stinson hvordan tradisjonelle kjønnsbaserte forventninger til jenter, inkludert passivitet, lydighet og eskapisme forsterkes (s. 51). Stinsons idé om den skjulte læreplanen i danseundervisningen har noen likhetstrekk med det Clegg, Owton & Allen-Collinson (2018) formulerer som de psykologiske forventningene til kjønn, der jenter forventes å være passive og akseptere instruksjonene til danselæreren uten stille spørsmål, og gutter

oppmuntres til å være energiske og vågale (s. 128). Gard (2001) støtter denne ideen om disse skjulte kjønnsforventningene ved å problematisere hvordan lærere som tilpasser «gutt» eller «jente»-vennlige tilnærminger til en hvilken som helst skolesetting, uunngåelig favoriserer én type gutt eller jente.

2.2 "Ekte gutter danser ikke, gjør de?" - heteronormativitet og homofobi

Burt (2007) artikulere samtidigens fordommer mot menn i vestlig teatralisk dans og assosiasjonen mellom mannlige dansere og homoseksualitet og måten homofobi fortsetter å omringe gutter og menn i dans i dag (s. 6). D. A. Miller (1988) i Risner (2014), beskriver den samme antakelsen som den «åpne hemmeligheten», en kunnskap som er til stede og forstått, men likevel uuttalt og uartikulert (s. 9). Migdalek (2015) kobler disse heteroseksuelle antakelsene til synet på dans som en «feminert og suspekt aktivitet for en mannlig kropp» (Migdalek, 2015, s.76). Gard (2001) beskriver hvordan forsøk på mer heteronormative tilnærminger for mannlig deltakelse i dans har en lang historie. Her nevnes Ted Shawn, pioner innen moderne dans som i 1920 og 1930 årene overbeviste det amerikanske publikum om at menn kan og bør danse ved å forholde seg til «atletisme» og «virilitet» (Gard, 2001).

2.3 Pedagogiske tilnærminger og strategier for håndtering av kjønn i danseundervisningen

Ulike strategier for å håndtere kjønnsspørsmålet i den vestlige teatraliske dansen har blitt forsøkt gjennom de siste tiårene. En strategi, som først og fremst dukket opp innen ballettverdenen, går ut på å «slå ned på» antakelsene og stigmaet til gutter som dansere. En bevegelse Fisher (2007) har kalt «the making it macho»-strategien, en strategi som går ut på å karakterisere ballett som macho, for å få den til å virke «atletisk, maskulin og resolutt heteroseksuell» (Fisher, 2007, s.46). Risner (2014) gjenspeiler dette når han refererer til «Baryshnikov-komplekset». Her argumenterer han for å heller foreta en mer lydhør undersøkelse av mannlige studenters sosiale kontekst og hva som faktisk tiltrekker og bekrefter dem i pre-profesjonelle dansestudier istedenfor å prøve å øke mannlige tall med strategier som forsøker å gjenskape dans på tradisjonelle maskuline måter (s. 14).

Ved å gjennomføre intervjuer med flere danselærere, viser noen funn av Cleggs, Owtons og Allen-Collinsons (2019) forskning at flere danselærere fremhever viktigheten av å forbedre guttemiljøet i dans, da mange gutter mangler mannlige rollemodeller. Clegg, Owton & Allen-Collinson (2019) viser til Heberts (2017) studie og peker på noen av funnene av hvordan

gutter ofte søker etter en fellesskapsånd og identifiserer betydningen av «brorskap» som ikke ville ha vært til stede i en klasse med blandet kjønn. Clegg, Owton & Allen-Collinson påpeker imidlertid også hvordan guttene i Herberts (2017) studie identifiserte at klasser med kun gutter ikke var utfordrende nok, da de manglet mangfold i det kjønnede uttrykket i dans.

Gard (2008) stiller spørsmål om hvorfor dansepedagoger har en tendens til å bry seg om hvorfor elever *bør* danse i stedet for hvorfor elever *ønsker* å danse eller ikke danse. Som en reaksjon på dette foreslår han heller at lærere også må tenke på hvordan elever, spesielt gutter, opplever, tenker og føler om dans her og nå (s. 181). I artikkelen «Dance Matters for boys and fathers» reflekterer Buck og Turpeinen (2016) rundt hvordan dans fortsetter å tilsynelatende være utilgjengelig for gutter. Her trekkes Turpeinens studie om utvikling av «raw-board»; en undervisnings- og læringstilnærming som ser på betydningen av dialog som en strategi for å håndtere spørsmål om gutter og dans, fram som konkret strategi for å undersøke tematikken nærmere. På lignende måter som Clegg, Owton og Allen-Collinson reflekterer over fordelene med å forbedre guttemiljøet i dans, er den fremtredende faktoren i Turpeinens studie at han inviterte fedre og sønner til å delta i prosjektet. Gjennom å dele «rå» erfaring gjennom handling og ved å bruke dette som utgangspunkt for videre refleksjon, dialog og storyboarding for handlingssekvenser, fant Turpeinen at dans har potensial til å utvikle nøkkelrelasjoner. Gjennom dette påpeker han en sammenheng mellom sin studie og spørsmålet om gutter og dans, da dans kan oppfordre gutter og menn i å uttrykke følelser og bygge relasjoner. I følge Turpeinen ser det ut til at dans har potensial til å fremme denne prosessen, derfor er det viktig å undersøke hvordan man kan forbedre gutters tilgang til dans. Et annet aspekt er relevansen lærere har for å bruke pedagogikk som inviterer til deltakelse og ser forbi stereotyper av dans og menn som danser (s. 24).

I en nordisk kontekst er det i hovedsak to svenske doktorgradsavhandlinger jeg ønsker å trekke fram med tanke på pedagogiske tilnærminger og strategier knyttet til dans og kjønn. Begge disse avhandlingene undersøker tematikken i sammenheng med kjønn og dans i grunnskolen. Med et overordnet mål om å tolke og forstå dans som uttrykksform og fenomen i skolen, undersøker Lindqvist (2010) danselæreres holdninger, erfaringer og ideer knyttet til kjønn. Her trekker hun blant annet fram hvordan holdning til dans, skille mellom maskuline og feminine bevegelser og forbindelse til dans som feminint kodet subjekt kan føre til at dans i skolen kan innebære en kjønnsstereotyp holdning. Med utgangspunkt i samme kontekst, dans i skolen, undersøker Pastorek Gripson (2016) sammenhengen mellom hvordan kjønn

påvirker måten læreren henvender seg til elevene på. I tillegg til dette ser hun på hvordan kjønn påvirker elevenes forståelse av seg selv og hvordan de organiserer og utfører oppgaver og aktiviteter innen danseopplæring og dansekomposisjon. Noen av resultatene peker blant annet på at mange gutter har et begrenset danserepertoar og at mange jenter ved hjelp av utenomfaglige danseaktiviteter har tilgang til verktøy som gir en enklere tilnærming til å løse oppgaven. Pastorek Gripson konkluderer blant annet med at kjønn spiller en avgjørende rolle og både begrenser og åpner opp for jenters og gutters bevegelser i skolens dansepraksis. Resultater og konklusjoner fra begge disse avhandlingene støtter opp under forståelsen av at dans ikke oppleves eller ses som en kjønnslikestilt praksis. På lik linje med litteraturen presentert over, trekker begge avhandlingene fram at dans oppfattes som et feminint kodet kunstuttrykk.

2.4 Oppsummering og den tidligere forskningens betydning for mine valg

Litteraturen presentert i denne litteraturgjennomgangen viser til en gjentagende trend blant forskningen innen det dansepedagogiske feltet som omhandler kjønn og dans, nemlig å identifisere at det er et problem med kjønn i danseundervisningen. Ved å kaste lys over den «skjulte læreplanen» for danseundervisning (Stinson, 2005) og dens «feminin kodede» oppfatning (Styrke, 2018), artikulere mesteparten av den presenterte litteraturen en felles forståelse og anerkjennelse av samme problemstilling: Dans blir ikke forstått som en kjønnslikestilt aktivitet. Gjennom metoder som intervjuer med danselærere, studenter og profesjonelle dansere innen det vestlige teatraliske dansefeltet og ved å diskutere disse problemstillingene, fokuserer det meste av forskningen på å kartlegge kjønnsproblematikken i danseundervisningen. Man kan imidlertid se at den forskningen jeg har valgt å trekke fram i denne litteraturgjennomgangen, viser en mangel på konkrete pedagogiske strategier for å håndtere problematikk knyttet til kjønn og dans. Av de forskningsprosjektene jeg har tatt for meg i denne litteraturgjennomgangen, er det kun Turpeinens studie som umiddelbart skiller seg ut med en tydelig didaktisk og praksis-ledet metodologisk framgangsmåte for å håndtere problematikk knyttet til kjønn i danseundervisning. Dette vil jeg si har hatt stor betydning for de valgene jeg har tatt i mitt masterprosjekt da det har gitt meg inspirasjon til å undersøke tematikken gjennom en mer praksisnær tilnærming. Jeg ser også at de fleste forskningsprosjektene og artiklene som presenteres i denne litteraturgjennomgangen diskuterer kjønsspørsmål fra et biologisk kjønnsperspektiv der kjønn i størst grad diskuteres ut ifra den faktiske biologiske representasjonen av gutter og jenter i dans. Dersom man ser på

kjønn i lys av for eksempel filosof Judith Butler (1990), der kjønn oppfattes som noe man *utfører* snarere enn noe man *er*, kan man se at det er tendenser gjennom denne presenterte litteraturen som er i konflikt med slike kjønnsteoretiske perspektiv. Dette ser jeg på som interessant, og har ført til at jeg i mitt masterprosjekt ønsker å undersøke hvordan problematikk knyttet til kjønn og dans kan undersøkes gjennom et mer kjønnsperformativt perspektiv (Butler, 1990). Mange studier poengterer også at dersom dans hadde hatt en større plass i skolen, ville ikke kjønnsbalansen vært like tydelig (Styrke, 2018). Dansens plass i skolen er en omstridt og omfattende problemstilling, som lenge har vært forsket på. Jeg velger derfor i dette masterprosjektet å følge problematikken fra et annet perspektiv, nemlig fra innsiden der dans blir undervist av dansepedagoger i deres daglige virke og praksis. I tillegg trekker tidligere forskning fram dans som et feminint kodet kunstnerisk uttrykk. Dette er et begrep jeg kommer tilbake til og undersøker nærmere i kapittel 4; Teoretiske perspektiver.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for den litteraturgjennomgangen jeg gjennomførte før jeg startet utviklingen av min egen dansedidaktiske praksis, som dette masterprosjektet er bygget rundt. Denne tidlige gjennomgangen av litteratur på feltet har derfor hatt betydning for og påvirket valg jeg har tatt i utviklingen av min egen praksis. I neste kapittel beskriver jeg kunnskapsapparatet, inklusive de forskningsmetodene jeg har utviklet som en del av praksisen i mitt masterprosjekt. Etter det presenterer jeg de teoretiske perspektivene som den praksisledede utforskningen har ledet meg fram til. Disse teoretiske perspektivene tar jeg videre med meg i den analytiske prosessen der jeg skaper nye koblinger og innsikter gjennom å tenke min praksis med teori (Jackson & Mazzei, 2011).

3. Kunnskapsapparatet

Dette masterprosjektet, har gjennom en kreativ praksis og tekstkomponent, hatt som hensikt å utforske og svare på problemstillingene: «*Hva betyr det å legge til rette for en kjønnslikestilt undervisningspraksis i dans?*» og «*Hvordan kan danselærere utfordre og utforske egen didaktisk praksis, i favør av et kjønnslikestilt miljø i dans?*» I dette kapitlet tar jeg for meg masterprosjektets forskningsdesign, fremgangsmåter og de forskningsmetodene jeg har utviklet for å undersøke og besvare min problemstilling. Videre gjør jeg rede for hvordan workshop som forskningsmetodologisk utgangspunkt har hatt betydning for studiens framdrift, for deretter å reflektere rundt forskningsetiske og forskningsmetodologiske

overveielser som er gjort i masterprosjektet. Til slutt i kapittelet tar jeg for meg den analytiske framgangsmåten jeg har valgt for å skrive fram nye innsikter fra prosessen med å utvikle en workshop. Gjennomgående for mitt masterprosjekt er hvordan dens form har vært under en konstant tilblivelse. I tråd med Deleuzes perspektiv på «å bli til» som en ikke-lineær prosess men som en kontinuerlig prosess av transformasjon (Jackson & Mazzeis, 2011), noe jeg går nærmere inn på i underkapittel 3.8; Analyse og 3.9; Kunnskapsteoretisk posisjon, benytter jeg meg her av begrepet kunnskapsapparatet i redegjørelsen av masterprosjektets overordnede forskningsdesign.

Innad i forskningsfeltet de siste tiårene har det vært en radikal endring for ikke bare å plassere praksis i forskningsprosessen, men også å lede forskning gjennom praksis (Haseman, 2006). Som et resultat av dette foreslås et performativt paradigmeskifte, startet av Haseman i sitt manifest «A manifesto for performative research». I følge Østern et. al (2021a) vil et performativt paradigme, med integrering av kreativ praksis og kunstneriske prosesser, «gi plass for bevegelse, kunstnerisk frihet, (post-kvalitativ) eksperimentering og inkludering. Samtidig som det også tilbyr provokasjon som tar tak i den lange etablerte forestillingen om hva forskning er og bør være» (s.1, min oversettelse fra engelsk). Mitt masterprosjekt ses som en performativ studie og kan plasseres i et performativt paradigme, da selve kunnskapingen skjer i et samspill mellom en dansedidaktisk praksis i møte med mine og dansepedagogers praksiserfaringer og teoretiske perspektiver. Dette prosjektet, med utgangspunkt i en dansedidaktisk praksis, i form av en workshop, har altså som hensikt å bidra med nye innsikter rundt tematikk knyttet til kjønn og dans, samt aktivt bryte med pedagogiske holdninger som er med og opprettholder kjønnsstereotype forestillinger om dans.

Smith & Dean (2009) beskriver hvordan begrepene praksisbasert forskning, praksis-ledet, kunstnerisk forskning og forskning som praksis representerer nye metodologiske framgangsmåter i tråd med et performativt paradigmeskifte. De ulike terminologiene gir en indikasjon på hvordan ulike former for praksis resulterer i forskningsinnsikt (s. 5). I mitt masterprosjekt er det den pågående undersøkende praksisen i form av utvikling av en workshop for andre dansepedagoger som har stått sentralt. Jeg anser derfor mitt masterprosjekt som praksis-ledet forskning. Begrepet workshop viser til en forskningsprosess som setter den kreative prosessen i fokus. En prosess der det er den kreative praksisen i seg selv som utgjør forskningen, leder til og svarer på problemstillingen, samt genererer forskningsresultatene (s. 5). Utviklingen av workshop-formatet har foregått i dialog med min

bredere praksis som har bestått av egen undervisningspraksis i dans for barn og unge, deltakelse på seminar og forestillinger med tematikk knyttet til kjønn og dans, samtale med dansekunstnere som jobber med kjønnsstatikk i sitt kunstneriske virke i tillegg til litteraturstudie og lesing av teoretiske perspektiver. Mitt masterprosjekt ses derfor også som praksis som forskning; en tolkning av praksis-ledet forskning, sett i et bredere perspektiv, når kunstnerisk praksis også ses i lys av teoretisering, dokumentasjon og omgivelser (s. 5).

I mitt masterprosjekt er det altså i samspillet mellom deltakernes møte med workshopen, med hverandre, i møte med egne erfaringer, sett i et lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning, selve kunnskapingen skjer. Oppdagelser og praksismateriale har blitt lest med teoretiske begreper og satt i kontekst av teoretiske perspektiver som deretter har lagt føringer for utviklingen av den dansedidaktiske praksisen videre. Min praksis-ledede prosess har bestått av et samspill mellom det jeg har formulert som elementene *tenke, skape, kommunisere og observere*. Disse fire elementene har hele tiden påvirket og utviklet hverandre i en kontinuerlig dynamisk og levende prosess, som igjen har ledet meg nærmere og nærmere målet. Illustrasjonen nedenfor gir en visualisering av min pågående og repeterende prosess som i sin helhet representerer masterprosjektets overgripende kunnskapsapparat.

Figur 1

Masterprosjektets dynamiske prosess. (Design: Line Joten og Kaja Othilie Røsten).



Tenke; Jeg tenker og leser min praksis gjennom teoretiske perspektiver i tillegg til å tenke og reflektere over mitt masterprosjekt sett i sammenheng med tidligere forskning på feltet.

Skape; Jeg er skapende og gjenskapende gjennom utvikling og gjennomføring av workshop og dens innhold. I tillegg har jeg i denne praksis-ledede prosessen jobbet skapende i mitt daglige virke som dansepedagog, der min praksis har vært i stadig endring og blitt påvirket av arbeidet med masterprosjektet. Jeg jobber også med en skapende og performativ tilnærming til teori, både gjennom hvordan de utvalgte teoretiske begrepene har kommet til prosessen og gjennom hvordan jeg kobler sammen teoretiske perspektiver på tvers av datamateriale og dermed skaper, dekonstruerer, arrangerer, organiserer nye innsikter. Denne prosessen skriver jeg mer om i underkapittel 3.9, der jeg gjør rede for masterprosjektets kunnskapsteoretiske posisjon. *Observere*; Jeg observerer datamaterialet og videopptak i etterkant av hver

workshop-runde, samt observerer og deltar på danseforestillinger og andre aktuelle arenaer for formidling av dans. I tillegg observerer jeg også elever og workshop-deltakere, deres handlinger og deres reaksjoner i møte med mine handlinger og praktiske tilnærminger og endringer til prosessen. *Kommunisere*; Jeg kommuniserer gjennom refleksjon og samtale med kollegaer, veileder og venner, i tillegg til å kommunisere tanker og refleksjoner fra de opplevde erfaringene gjennom en skriftlig modalitet. Min praksis-ledet prosess er altså sammensatt av ulike elementer som hele tiden påvirker og bygger på hverandre i et dynamisk samspill. Videre gjør jeg rede for forståelse av begrepet workshop som jeg benytter meg av for å beskrive den dansedidaktiske praksisen mitt masterprosjekt er bygget rundt.

3.2 Workshop som forskningsmetodologisk utgangspunkt

I mitt masterprosjekt omtaler og benytter jeg meg av begrepet workshop som den ledende metodiske framgangsmåten for å undersøke og besvare problemstillingene, der begrepet benyttes gjennom to følgende definisjoner: 1: Workshop som forskningsmetodologi, der formatet blir tilpasset og designet for å kunne oppnå et forskningsformål; produsere pålitelig og gyldig datamateriale om domenet (Ørngreen & Levinsen, 2017). Og 2: Workshop som arena for forskningsformidling.

Workshops med andre dansepedagoger i feltet og egen dansedidaktisk praksis danner praksismateriale for analyse og drøfting i mitt masterprosjekt og benyttes som metode for tilrettelegging av faglig refleksjon og samtale (Jørgensen, 2020), samt bevegelse, dans og dansedidaktisk praksis. Utviklingen og gjennomføringen av workshop er prosjektets grunnleggende forskningsmetodologiske tilnærming. Akama, Pink & Sumartojo (2018) i Jørgensen (2020), omtaler workshop som en veletablert metode for generering av kreative ideer og innsikter basert på demokratisk deltakelse, lek, eksperimentering og læring. I følge Ørngreen & Levinsen, (2017) kan workshop som forskningsmetodikk for innhenting av empirisk data være «en konstruktiv, provokativ og frigjørende aktivitet der kunnskap blir forklart» (s. 78). Videre trekker også Ørngreen & Levinsen (2017) fram hvordan workshop som forskningsmetodikk skiller seg fra de mer tradisjonelle kvalitative metodene som intervju og observasjon gjennom at den tar med seg litt fra begge. Ved å beskrive scenarioer og/eller spille dem ut i et simulert og tilrettelagt miljø kan workshop, gjennom påfølgende diskusjoner, identifisere nye faktorer i spill og forholdet mellom dem, som verken deltaker eller forsker kanskje var klar over før workshopen (s. 78.). Den type workshop som Ørngreen

og Levinsen viser til i sin artikkel befinner seg i et sosiokulturelt landskap, der språk og samtale er det mest sentrale mediet for å skape mening (Selander 2017). Mitt masterprosjekt befinner seg i et sosiomaterielt og performativt landskap, der også kroppslige og kunstneriske medier forstås som sentrale for å skape og mediere mening (jf., Jusslin, 2020). Likevel ser jeg tydelige likheter og lar meg i stor grad inspirere av definisjonen på workshop som Ørngeen og Levinsen viser til når det gjelder utviklingen av egen forståelse av begrepet workshop som masterprosjektets forskningsmetodologiske utgangspunkt.

I tillegg til å benytte meg av begrepet workshop i masterprosjektets forskningsmetodologiske tilnærming, tar jeg også i bruk begrepet workshop slik Akama, Pink & Sumartojo (2018) beskriver sammen med begrepet «lecture performance» (Hübner 2016) for å ramme inn masterprosjektets kunstdidaktiske format for forskningsformidling. Begrepet «lecture performance» har siden 1960-tallet eksistert og blitt eksperimentert med av kunstnere som en undersjanger i performancekunst. Formen kjennetegnes gjennom hvordan forelesning og forestilling blandes og smeltes sammen, der forestilling er forelesning og omvendt (Hübner, 2016). Østern, et al. (2021a) skriver hvordan nye perspektiver på forskningsformidling vokser fram i tråd med et performativt forskningsparadigme og praksis-ledet forskning. «Forskning kan produseres, analyseres og presenteres i og gjennom forskjellige modaliteter, da bare verbale eller skriftlige uttrykk kan redusere meningsskapingen» (s. 2).

Gjennom å kombinere disse to begrepene til det selvkomponerte begrepet «performanceworkshop» setter jeg sammen den praksis-ledet prosessen på en helhetlig og rettferdig måte. Den selvkomponerte formidlingsformen «performanceworkshop» har blitt skapt på bakgrunn av masterprosjektets overordnede forskningsdesign, da den i stor grad synliggjør den pågående sykliske praksisen som mitt masterprosjekt har bestått av. En pågående praksis der jeg hele tiden har vekslet mellom å jobbe dansedidaktisk med å utvikle og gjennomføre flere runder av workshopen, sammen med å kommunisere og tenke med teoretiske begreper i den skriftlige komponenten.

3.3 Metoder for produksjon av forskningsmateriale

Med utgangspunkt i workshop som arena for generering av materiale benytter jeg meg i dette masterprosjektet av en kombinasjon av ulike dokumentasjon- og undersøkelsesmetoder for generering av praksismateriale/forskningsmateriale.

3.3.1 Workshopens metodiske steg

I undersøkelsesprosessen av metodiske framgangsmåter har jeg i utviklingen av workshopen latt meg inspirere henholdsvis av to praksisbaserte forskningsprosjekter innenfor tekstildesign Walker (2013) og Goldsworthy (2012), og deres metodiske steg i prosessen mot bærekraftig tekstilproduksjon. De metodiske stegene jeg har latt meg inspirere av er:

Walker (2013)

1. Teoretisere; lesing, skriving, utvikle, foreslå, forme, prinsipper.
2. Designe; skissere, modellering, proposisjoner, objekter,
3. Reflektere; koble, tegne innsikt

Early & Goldsworthy (2016, s. 35).

Goldsworthy (2012)

1. Tenke (teori); finne rammeverk
2. Skape (praksis); følge fornemmelser
3. Dele (formidling og samarbeid); bygge nettverk.

Early & Goldsworthy, (2016, s. 36).

I kapittel 5; Analyselag 1 går jeg nærmere inn på hvordan jeg konkret har latt meg inspirere av disse metodiske stegene, samt hvordan jeg har formet, endret og tilpasset stegene til mitt masterprosjekt.

3.3.2 Dokumentasjon

Innenfor praksis-ledet forskning har dokumentasjon en viktig rolle som støtte for kommunikasjonen av kunstnerforskerens reflekterende erfaring og opplevelse i den kreative prosessen og fungerer som et verktøy for å fange forskerens refleksjon *av* handling/utøvelse og *i* handling/utøvelse (Mäkelä & Nimkulrat 2018). I mitt masterprosjekt har dokumentasjon fungert som et avgjørende verktøy for å binde sammen de to komponentene: tekstkomponent og dansedidaktisk praksis. Refleksjon *av* og *i* utøvelse i egen dansedidaktisk praksis har i hovedsak blitt dokumentert gjennom bruk av loggføring i egen forskerdagbok, gjennom deltakernes notering av refleksjoner i notatbok og videoopptak av workshopen.

Bruk av videoopptak har gitt meg mulighet til å dokumentere omgivelsene rundt, samt gitt

meg mulighet til å fange mine egne og deltakernes refleksjoner i øyeblikket. Loggskrivning og notatskriving som metode for dokumentasjon har gitt meg mulighet for å reflektere rundt mine og deltakernes bevissthet og refleksjon i diskusjoner og utforskning. I mitt masterprosjekt er det videoopptakene sammen med mine og deltakernes refleksjonstekster i notatbøker som utgjør grunnlaget for analyse, drøfting og diskusjon. Videoopptak og notater har også vært et viktig verktøy i prosessen av å utvikle workshopens ulike steg fra gang til gang mellom de fire gjennomføringene.

3.3.3 Aktiv deltakelse i det kunstneriske feltet og samtaleintervju med en utøvende kunstner

I mitt virke som dansepedagog har jeg hele tiden vært opptatt av å holde meg oppdatert på hva som rører seg på det utøvende dansekunstneriske feltet og hvordan dette henger sammen med hva og hvordan jeg underviser i min dansepedagogiske praksis. Derfor har deltakelse, iaktakelse og observasjon av dansekunst på et profesjonelt nivå, vært viktige elementer i praksisen masterprosjektet er ledet av, og fungert som viktige metoder for produksjon av forskningsmateriale. I forlengelse av dette har danseforestillingen «Butch Tribute» av Marthe Reithaug Sterud & Ann-Christin Kongsnes, hatt betydning for mitt masterprosjekt og for min forståelse av begrepet kjønnsperformativitet (Butler, 1990), som har vært et bærende teoretisk perspektiv for masterprosjektet. I etterkant av forestillingen gjennomførte jeg også et samtaleintervju med koreograf og danser Marthe Reithaug Sterud. I denne samtalen fikk jeg et bredere innblikk i bakgrunn for forestillingens tematikk og den kunstneriske prosessen. I tillegg fikk jeg også innblikk i hvordan hun som utøvende dansekunstner ser på tematikken kjønn og undervisning i dans, satt i perspektiv av sin nåværende utøvende dansepraksis.

3.3.4 Egen undervisningspraksis

Parallelt med utviklingen av workshop som forskningsmetodologisk utgangspunkt, og observasjon og deltakelse av forestillinger, har min dansedidaktiske praksis i dette masterprosjektet også bestått av egen ukentlig undervisning i dans for mange ulike og varierte målgrupper. Selv om min egen dansedidaktiske praksis ikke har stått som den sentrale dansedidaktiske praksisen i dette masterprosjektet, representerer den likevel en avgjørende del av den generelle dansedidaktiske praksisen. I min ukentlige praksis har jeg fått testet ut, erfart, grublet og fått en praksisnær opplevelse og forståelse av de ulike problemstillingene og refleksjonene som mine deltakere i workshopen blir stilt ovenfor. Denne ukentlige praksisen har også gitt meg en mer kroppslig og praksisnær forståelse av de ulike teoretiske

perspektivene jeg har tatt med meg inn i min undersøkelsesprosess, da noen teoretiske perspektiv også har vokst fram på bakgrunn av momenter fra egen undervisningspraksis. Dette er et eksempel på hvordan min kunstfagdidaktiske praksis har fungert som en dynamisk og levende prosess, der de ulike elementene av praksisen; *tenke, gjøre, kommunisere og observere*, hele tiden har påvirket og bygget på hverandre.

3.6 Refleksjon av forskningsmetodologiske overveielser

Med utvikling av en workshop som den ledende metodologiske framgangsmåten, opplever jeg at jeg har skapt en praksisnær, sammensatt, og nyansert tilnærming til masterprosjektets overgripende hensikt: å se på hvordan dansepedagoger kan utfordre egen praksis og legge til rette for en kjønnslikestilt undervisningspraksis i dans. Gjennom workshop-formatet har deltakerne fått mulighet til å reflektere rundt egen undervisningspraksis i et kollegialt fellesskap som har gitt rom for å drøfte og se på egen praksis gjennom perspektiver som kanskje ellers ikke ville vært mulig, utenom dette møtepunktet jeg har skapt. Å la prosessen bli ledet gjennom denne dansedidaktiske tilnærmingen har også gitt meg muligheter til å kunne ta et skritt bort fra egen tankeprosess da jeg kunne drøfte, diskutere og utforske problemstillingene sammen med kollegaer som sitter på både liknende og ulike oppfatninger og erfaringer enn meg selv. Dette har vært berikende og viktig for egen refleksjon rundt problemstillingene, da det har tilført nye tanker og perspektiver som jeg ikke ville blitt gjort oppmerksom på dersom jeg eksempelvis kun undersøkte egen undervisningspraksis. Til tross for dette har utviklingen av workshop som forskningsmetodisk utgangspunkt likevel bydd på en rekke utfordringer. Rekruttering av deltakere har vært en utfordring fra prosjektets start. Her så jeg det som spesielt utfordrende å fange interessen til potensielle deltakere, og spesielt å nå ut til potensielle deltakere utenfor mitt nærmeste nettverk. I tillegg har utviklingen og rekrutteringen av deltakere bydd på utfordringer med tanke på den pågående koronapandemien, som igjen har lagt føringer for gjennomføring. Dette førte til en ekstra dimensjon av uforutsigbarhet og det krevde at jeg hele tiden var løsningsorientert og fleksibel. Planlegging, utvikling og tilrettelegging av workshop-formatet har derfor tatt mye tid, noe som til tider har gått utover tid til arbeid med den skriftlige komponenten. Å finne en balanse mellom å fordele tid, energi og arbeid med de to komponentene har vært den største utfordringen i mitt masterprosjekt.

3.7 Refleksjon av forskningsetiske aspekt

I all type forskning følger det med en dimensjon av etiske overveielser som påvirker alle aspekter ved en forskningsprosess. Leavy (2017) skriver om hvordan hvert aspekt som håndterer «hvem» i studien, altså de involverte personene, er en etisk avgjørelse. Alt fra valg av forskningsområde, hvem vi involverer i studien, hvordan disse blir valgt som potensielle deltakere, hvordan vi kommuniserer med deltakere, hvordan vi velger å formidle forskningen og hvem som får dra nytte av forskningen, er alle eksempler på forskningskomponenter som krever etiske vurderinger i beslutningstaking og praksis (s.23). I mitt masterprosjekt har jeg måttet ta en rekke forskningsetiske hensyn i de ulike delene av prosessen. I det følgende lar jeg meg inspirere av Leavy's (2017) forskningsetiske dimensjoner på tre nivåer, for å gjøre rede for hvilke forskningsetiske hensyn jeg har tatt i betraktning i mitt masterprosjekt. De tre nivåene beskrives gjennom den etiske filosofiske dimensjonen, den etiske forskningspraktiske dimensjonen og den etiske refleksive dimensjonen.

Den første dimensjonen Leavy (2017) beskriver, den etiske filosofiske dimensjon, adresserer og omhandler spørsmålet som «hva tror du på?» og tar som utgangspunkt at vi alle har med oss et sett med verdier og et moralsk kompass inn i forskningen. Sett i lys av mitt masterprosjekt har jeg for eksempel fra start gått inn i prosjektet med sterke antagelser, basert på egen praksiserfaring, om at dans ikke oppleves som en kjønnslikestilt aktivitet. Jeg har derfor med meg et verdigrunnlag i bunn som verdsetter likestilling mellom kjønn. I tillegg kommer jeg fra og er utdannet i et kunstfaglig og kunstpedagogisk ståsted med hovedvekt på undervisning i samtidsdans og kreativ dans for barn og unge, som tar utgangspunkt i et frigjørende pedagogisk syn. I min undervisningspraksis har jeg fokus på at elevene skal få utforske og utfordre egne kroppslige og kognitive muligheter, med utgangspunkt i egne forutsetninger. Dette pedagogiske verdigrunnlaget vil derfor prege masterprosjektets definisjon av begrepet 'dans' og 'undervisning i dans'. Jeg er også skolert og utdannet i et vestlig kunstpedagogisk utdanningskontekst og vil derfor være preget av det i form av hvordan jeg behandler spørsmål om kjønn og undervisning i dans. I mitt masterprosjekt benytter jeg meg av begreper og terminologi knyttet til blant annet kjønn, normativitet og identitet, noe som kan anses som sensitiv terminologi, både kulturelt og politisk. Her har jeg måttet være bevisst på å ikke trekke konklusjoner eller slutninger som kan oppleves som kjønnsstereotype eller kjønnsdiskriminerende, verken underveis i prosessen i kommunikasjon

med deltakere, eller i analyse, presentasjon av praksisfunn, i konklusjoner og i forskningsformidlingen.

Den andre dimensjonen, den etiske forskningspraktiske dimensjonen tar, ifølge Leavy (2017), for seg spørsmålet om "hva gjør du?" og omhandler etiske overveielser rundt de spesifikke metodiske valgene underveis i prosessen. Leavy deler denne dimensjonen inn i tre faser: forskningsdesign, datainnsamling og representasjon og formidling. Hvis jeg ser disse tre fasene i lys av mitt masterprosjekt, er det i hovedsak etiske overveielser knyttet til datainnsamling og deltakernes beskyttelse som særlig har kommet til uttrykk i mitt prosjekt. Utviklingen av en workshop som forskningsmetodologisk utgangspunkt har brakt fram det faktum at jeg har bedt om frivillig deltakelse fra andre undervisere i dansefeltet. Å sørge for at ingen deltakere har kommet til skade og sikret at de ikke blir fornærmet på noen måte (Ringdal, 2018, s. 60), har vært noen av de viktigste aspektene av etiske hensyn jeg har tatt i dette masterprosjektet. For å legge til rette for dette har jeg i henhold til NTNUs retningslinjer for behandling av personopplysninger meldt inn og fått godkjent masterprosjektet til Norsk senter for Forskningsdata (NSD). I forlengelse av dette har jeg formulert et informasjonsskriv til deltakerne som har blitt fylt ut og signert i forkant av deltakelse. Gjennom dette skrivet samtykker deltakerne til at de er innforstått med de innsamlingsmetodene (videopptak og loggskrivning) prosjektet baserer seg på, at opplysninger om deltakerne publiseres slik at de kan gjenkjennes i tillegg til at forskningsmateriale beholdes etter prosjektslutt og kan brukes til forskningsformidling.

Metoder jeg har tatt i bruk for å rekruttere deltakere har også bydd på en rekke med etiske overveielser. For enkelhetens skyld har jeg benyttet meg av mitt nære nettverk i rekrutteringen av deltakere. Dette førte til at jeg i størst grad nådde ut til undervisere i dans som i stor grad har erfaring og praksis som ligner min egen. Gjennom dette valget er jeg bevisst på at jeg lot være å legge fokus på å inkludere en deltakerbase som kunne bydd på mer mangfoldighet i form av dansefaglig miljø, variasjon i erfaring, og kulturelt mangfold. Sett i perspektiv av de spesifikke metodiske valgene i workshopen, der jeg bevisst benytter meg av spørsmål som krever at deltakerne går inn med et kritisk blick på egen undervisningspraksis, har det her vært viktig å være bevisst på at dette kan oppleves som ubehagelig for deltakerne, fordi de blir stilt til veggs og må forsvare egen yrkespraksis. Dette har også vært en viktig etisk overveielse med tanke på forskningsformidling. I min analyse tar jeg i bruk sitater hentet direkte fra deltakerne, for så å koble det sammen med teoretiske perspektiver, som deretter

kan skape ny innsikt og nye sammenhenger. Her har en viktig etisk overveielse vært å ikke framstille deltakerne på en måte som kan oppleves som fornærmende eller nedverdiggende, og jeg har derfor spesifikt bedt om godkjenning for bruk av sitater fra de gjeldene deltakerne. I tillegg har mange av deltakerne jeg har hatt med på workshopen vært personer jeg har samarbeidet og jobbet med før. Enten i form av tidligere medstudenter eller nåværende kollegaer. Denne relasjonen med flere av deltakerne har hatt betydning for hvordan jeg har formulert meg muntlig i diskusjoner sammen med dem, samt vært en påvirkende faktor i analyseprosessen.

Den tredje dimensjonen Leavy (2017) beskriver, den etiske refleksive dimensjon, kan ses som et område der praksis og verdier krysser hverandre. Den kombinerer det filosofiske og det praktiske, tar opp spørsmål om hvordan makt oppstår, hvordan makt kommer til å påvirke prosessen og hvordan vi reflekterer over egen posisjon som forsker. Å være refleksiv i forskningsprosessen handler om å være bevisst på hvordan makt påvirker våre holdninger, handlinger og vår egen rolle i skapingen av forskningsopplevelsen. Hvilken stemme som kommer til uttrykk er et viktig aspekt ved denne dimensjonen og tar for seg etiske overveielser knyttet til hvem som ses på som en autoritet og hvem som har rett til å snakke på vegne av andre. Leavy trekker spesielt frem aspekter som omhandler bevissthet når man snakker på vegne av «de andre» og poengterer hvordan det er en fin balanse mellom det å bringe fram marginaliserte gruppers perspektiv uten å utilsiktet kolonisere historiene og opplevelsene til andre. Leavy (2017) trekker fram viktigheten av å være klar over disse problemstillingene og å nøye reflektere over hvordan vi posisjonerer oss selv og andre i representasjoner av vår forskning. Med utgangspunkt i en praksis-ledet forskningsmetodikk har min posisjon som forsker i mitt masterprosjekt ført til følgende ulike roller: som utøver og deltaker av min egen og andres praksis, som tilrettelegger for en kreativ praksis og som observatør av potensielle undersøkelsesfunn. Dette har brakt med seg og krevd en bevissthet rundt de ulike maktposisjonene i forskningsprosessen. Spesielt har jeg vært bevisst på å ikke styre og lede samtalene inn på temaer som jeg ønsker. I tillegg har jeg vært bevisst på min egen rolle som hvit, privilegert, heteroseksuell kvinne og det faktum at jeg undersøker en tematikk som i stor grad tar for seg hvordan gutter og menn ses som det underrepresenterte kjønn i danseundervisningen. Alle deltakerne i workshopen har også vært kvinner. Dersom det hadde vært med mannlige dansepedagoger med i workshopen hadde det kanskje ført til andre utfall og refleksjoner.

3.8 Analyse

Analysearbeidet i dette masterprosjektet er todelt. Gjennom den skriftlige komponenten utvikles en del som i hovedsak handler om en kontinuerlig og pågående utvikling og forfining av selve workshop-praksisen, i tillegg til en teorigenererende del som leser praksismateriale med teoretiske perspektiv. På grunn av dette deler jeg den analytiske prosessen inn i to deler: Analyselag 1, der jeg gjør rede for workshopens utviklingsfaser, ulike justeringer jeg gjorde underveis, samt den kontinuerlige forfiningen av praksisen. Og analyselag 2, «Å tenke med teori», som utgjør en mer teorigenererende del av analysen, der jeg i form av «stoppøyeblikk» (Fels, 2015), kobler oppdagelser, funn og poenger til teoretiske perspektiver. Ifølge Fels (2015) kan slike stoppøyeblikk ses som øyeblikk som inviterer oss til å stoppe opp, avbryte våre vaner og gjenkjenne fravær i nærvær. Et midt-i-mellom sted av engasjement og lytting som kaller oss til å ta hensyn til det som er skjult, intimt eller sårbart (s. 479). Det er altså slike stoppøyeblikk fra den dansedidaktiske praksisen jeg senere i kapittel 6; Analyselag 2: «Å tenke med teori» jeg leser med teoretiske perspektiver.

Analyselag 2 er inspirert av Jacksons og Mazzeis (2011) metode «å tenke med teori». Konseptet er utviklet på bakgrunn av følgende sitat fra Deleuze og Guattari: “When one writes, the only question is which other machines the literary machine can be plugged into, must be plugged into in order to work” (Deleuze og Guattari, 1987, s. 4). Med utgangspunkt i begrepet «å koble til» utfordrer Jackson & Mazzei, (2011) kvalitativ forskning til i større grad «å tenke med data», eller «å bruke data til å tenke med teori». Som bakgrunn argumenterer Jackson & Mazzei for hvordan kvalitativ datatolkning og analyse ikke skjer via mekanisk koding der data reduseres til temaer eller nedskrivning av transparente narrativer, som skal representere virkeligheten, men heller hvordan data ses som delvis, uferdig og er alltid gjenfortalt og gjenskapt (s. 3). Med hensikt i å fange tankene med teori, ses å «koble til» som en prosess heller enn et konsept, da selve «maskineriet» sett i lys av Deleuze & Guattaris sitat, består av mange ulike data i form av ulike tekster, intervjuer, minner av intervju, tidligere lesing og egne erfaringer. Å «koble til» ses som å møte teksten, og å lage nye koblinger, der produksjon av noe nytt er en konstant, pågående prosess av forming og de-forming (Jackson & Mazzei, 2011, s. 5). Det handler om å lage nye kombinasjoner for å skape nye innsikter

Gjennom å tenke-med-teori på tvers av datamateriale, illustrerer Jackson & Mazzei hvordan kunnskap åpnes opp og sprer seg, heller enn utelukker og forenkles, og hvordan prosessen på

denne måten diffraherer representasjon, snarere enn å danne fast struktur (s.11). I praksis ser Jackson & Mazzei det som en enklere prosess når man her velger seg ut spesifikke «data-biter» av materialet, som gjennom flere omganger kan leses gjennom teoretikere og konsepter. Et viktig poeng her er hvordan prosessen i større grad åpner opp for å trekke fram data som ser ut til å handle om forskjeller snarere enn likheter og på denne måten *gjør* hverandre i koblingen, som skaper nye måter å tenke både teori og data på. Sammensetningen, eller sammenkoblingen ses som selve prosessen av å skape og å dekonstruere, arrangere, organisere og å sette noe sammen. Ifølge Jackson & Mazzei (2011) må man ikke bare spørre om hvordan ting henger sammen, men også hvilket territorium som gjøres krav på i den forbindelse (s 1.). Å koble til for å produsere noe nytt er en konstant kontinuerlig prosess av skaping og re-skaping. Derfor er dette også en utpreget performativ måte å bruke teori på - å skape noe nytt når praksisen leses med teori.

Sett i sammenheng med mitt masterprosjekt synliggjøres det skapende eller det performative gjennom hvordan jeg utvikler, og dermed skaper en workshop for dansepedagoger. Denne prosessen og dens praksismateriale, lest og koblet til utvalgte teoretiske begreper, utgjør til sammen det helhetlige «maskineriet» sett i lys av Deleuze & Guattaris sitat ovenfor. De ulike dataene i min sammenheng består av en sammensetning av dokumentasjon i form av videoopptak, loggbok og deltakers notater. I tillegg ses de minnene, erfaringene og opplevelsen av å legge til rette for, delta og utvikle selve workshopen, sammen med egen kontinuerlig undervisningspraksis og praksiserfaring jeg har med meg fra årene som pedagog, som essensielt datamateriale. Alt i alt, et sammenfattet datamateriale der jeg kobler oppdagelser, funn og poenger til utvalgte teoretiske perspektiver og skaper et øyeblikk av sammenkobling, der jeg viser hvordan de ulike komponentene/konseptene skapes i øyeblikket og utgjør hverandre. Det er her i denne sammenkoblingen kunnskapen i mitt masterprosjekt blir til, noe som i stor grad definerer det kunnskapsteoretiske nivået og ståstedet jeg plasserer mitt masterprosjekt under. Med utgangspunkt i denne performative tilnærmingen til kunnskaping drøfter jeg i neste underkapittel hvordan dette kan kobles til det jeg velger å kalle for et kunnskapsteoretisk nivå.

3.9 Kunnskapsteoretisk posisjon

Sett fra et vitenskapsteoretisk nivå, eller kunnskapsteoretisk nivå, plasserer jeg og definerer jeg mitt masterprosjekt i og fra et performativt queer-inspirert kunnskapsteoretisk ståsted. Her

benytter jeg meg av begrepet queering, forstått som å blande, krysse, forskyve, eller som på en eller annen måte skiller seg fra det som er vanlig eller normalt (Caroll, 2022). Østern et. al (2021a) poengterer hvordan et performativt paradigme gir plass for bevegelse og (post-kvalitativ) eksperimentering i tillegg til å tilby provokasjon som tar tak i lange etablerte forestillinger om hva forskning er og bør være. Mitt masterprosjekt ses som en performativ studie og inntar et performativt queer-inspirert kunnskapsteoretisk ståsted, da selve kunnskapingen skjer i en slik kryssning mellom det performative fra ulike nivåer av prosjektet og dermed får et «queeret» syn på hvordan kunnskap blir til. Det performative kommer til syne gjennom hvordan jeg i mitt masterprosjekt har et skapende syn på dansedidaktikk, i form av å utvikle en workshop som forskningsmetodologisk utgangspunkt. Mitt masterprosjekt har et skapende syn på teori gjennom hvordan jeg kobler sammen teoretiske perspektiver på tvers av datamaterialer og dermed skaper, dekonstruerer, arrangerer og organiserer nye innsikter. I tillegg har selve prosessen vært skapende i form av at de teoretiske perspektivene jeg har endt opp med i stor grad blitt valgt på bakgrunn av den kreative dansedidaktiske praksisen. Det performative kommer også til syne gjennom de valgte teoretiske perspektivene jeg har endt opp med og da kanskje spesielt gjennom perspektiv på kjønnsperformativitet, der kjønn uttrykkes gjennom et sett med repeterende handlinger (Butler, 1990), og gjennom et normkritisk pedagogisk perspektiv (Björkman & Bromseth, 2019), som retter blikket mot de ulike handlingene vi gjør som skaper og opprettholder normative forestillinger.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for og beskrevet masterprosjektets kunnskapsapparat. Her er det den kreative dansedidaktiske praksisen, utviklingen av workshop, sammen med en performativ og skapende metode for analyse, som utgjør den grunnleggende tilnærming for masterprosjektet. I det neste kapitlet går jeg nærmere inn på de ulike teoretiske perspektivene som én etter én har kommet til i prosessen og som utgjør det konseptuelle, og det kontekstuelle rammeverket for mitt masterprosjekt.

4. Kjønnspersformativitet, vestlige teatraliske danse- og undervisningstradisjoner og normkritiske perspektiver

Jeg setter meg på en av stolene formet som et rektangel som rammer inn scenen. De to utøverne står i trappa ikledd hvite skjorter, svart dressjakke og bukse som er romslige,

men ikke for store. De er begge kortklipt og har en bakoverlent avslappet posisjon. Utøverne møter blikket til publikum som strømmer inn. Jeg legger merke til at det lavt spilles av musikk fra lydbordet. De to danserne reagerer til musikken ved å rolig men fortsatt 'bakoverlent' og avslappet bevege seg samtidig som de speider blikket over publikum. Musikkskiftet skjer. En rytmisk diggbar låt strømmer over høyttaleranlegget. Danserne i fortsatt samme positur beveger seg ned fra trappa og mot midten av dansegulvet/ scena. De finner hvert sitt hjørne og bevegelsene blir større. Sensuelle, men fortsatt bakoverlente, avslappa bevegelser utforskes i dansekroppene, Begge kvinner. Den ene biologisk kvinne, fordi jeg kjenner henne fra før. Den andre litt vanskeligere å definere. Men dette spiller ingen rolle. Det som er spennende er deres bevegelsesspråk. Hele akt 1 utforsker sensualitet på en maskulin måte. Vanskelig å sette ord på. Minner om RnB, Justin Timberlake. Flørtende blikk og bølgete bevegelser gjennom overkroppen. God grounding. Faste men sakte håndbevegelser en gang iblant. Bøyde albuer, knekk i knærne. Krummet rygg. Armene beveger seg inn og ut i et gjentakende mønster. Minner om klubb, dansegulv, kult, avslappet. Danserne tar seg god tid med å møte blikket til publikum. Jeg kjenner jeg blir sjarmert. Og jeg nyter det sensuelle kroppsspråket. Det er kjent. Jeg har sett det før. Og liker det. Eskalerer etterhvert til "gitar solo". Jeg legger merke til at de ikke har på BH.

Akt 2: Publikum bytter plass, danserne bytter klær. Her fortsatt med samme avslappet, bakoverlent stil. Detaljert til fingerspissene. Antrekket får et røffere uttrykk, mindre gentleman og mer tomboy. Puffervest og jeans. Store chunky boots. En av danserne har på en puffervest. Uten noe under. Bryster tydelig en gang iblant under vesten. Danserne tar så plass på scenen igjen. Denne gangen et skift i musikk og lys. Musikk i sjangeren rock spilles. Lekenhet, energi, kraft i bevegelser, boksing, vektforflytning side til side er nøkkelord for bevegelsesspråket. Headbanging, gitar solo igjen. To stoler plassert midt på scenen. Danserne setter seg ned. Bred beinstilling, bakoverlent, små gester, subtilt men bestemt, minner om Justin Bieber, dådyrblikk opp mot publikum.

Akt 3: Publikum blir sittende. Samme type "heismusikk" kommer tilbake. Nytt skift i antrekk. Denne gangen planlegger de antrekket, brune boots og jeans. Et lappeteppes av flanell legges på scena. Bråe raske konkrete bevegelser idet de ruller ut. Deretter

legger danserne seg tett oppå hverandre. To kropper som smelter til én. Skifte i musikk og lys. Koselig, knitrende lydbilde. En kjent posisjon; to kropper tett i tett. Slik lå jeg i går sammen med min samboer. Øre mot bryst. Puste sammen. Utvikler seg videre til rull, hele tiden sammen, sensuelt men likevel så sårbart, trygt men noe «bittersweet». Kroppene reiser seg opp. Går side om side, tar hender. Følsomt, hånd mot hånd. Utvikler seg til «push and pull» men i et herlig samspill. To kropper som kjenner, føler og sanser hverandre. Blikk sendes fram og tilbake av utøverne. Glede. Jeg smiler, kjenner igjen. Utvikler seg videre til bevegelser som minner om pardans. Hele tiden et perfekt samspill. Ingen maktfordeling. Likestilt. Gjensidig. Utøverne beveger seg mot veggen, annenhver gang presser de hverandre mot veggen, men følsomt. Utvikler seg til slutt til "roligdans», klem, omfavnelser, kjærlighet er det første ordet som dukker opp. Kropper blir kropper og ikke mann og kvinne. (Personlig refleksjon i etterkant av å se forestillingen «Butch Tribute» av Marthe Reithaug Sterud og Ann-Christin Kongsness).

Min kreative praksis i form av utvikling av workshop, egen undervisningspraksis og møte med dansekunst med tematikk knyttet til kjønn og dans, har alle vært betydningsfulle for hvilke teoretiske perspektiver som jeg har valgt å koble på og se i sammenheng med den dansedidaktiske praksisen. De tre teoretiske perspektivene jeg til slutt har valgt å fokusere på i dette masterprosjektet har alle, én etter én, blitt til og konkretisert underveis i prosessen. Min opplevelse av forestillingen «Butch Tribute» av Marthe Reithaug Sterud og Ann-Christin Kongsness, skildret i narrativet ovenfor, inneholder refleksjoner som på mange måter speiles i de tre teoretiske perspektivene jeg presenterer i det følgende kapittelet og som jeg gjennom «å tenke med teori» (Jackson & Mazzei, 2011), leser min praksis gjennom i kapittel 6.

Det er altså øyeblikk, refleksjoner og tanker med utspring i den kreative praksisen som har ledet meg videre inn på sporet av de følgende teoretiske perspektivene: kjønnsperformativitet (Butler, 1990), perspektiv på vestlig teatralisk dansetradisjon (Anttila, 2013) og normkritisk pedagogisk perspektiv (Björkman & Bromseth, 2019). Gjennom perspektiver på kjønnsperformativitet (Butler, 1990), gjør jeg rede for hvilken forståelse av begrepet kjønn dette masterprosjektet tar utgangspunkt i. Videre tar jeg for meg teoretiske perspektiver på vestlig teatralisk dans, dens undervisningstradisjoner og perspektiver på dansefaglighet og dans som *feminint kodet uttrykk*. Til slutt kikker jeg nærmere på teoretiske perspektiv på normkritikk, da nærmere bestemt normkritiske pedagogiske perspektiver (Björkman &

Bromseth, 2019). Tilsammen utgjør disse tre perspektivene det konseptuelle, og det kontekstuelle rammeverket for mitt masterprosjekt.

4.1 Forståelse av begrepet kjønn

I det engelske og også det svenske språket finnes det to ulike begreper for kjønn: *gender/genus* og *sex/kön*. *Gender* eller *genus* betyr den sosiale konstruksjonen av kvinnelighet eller mannlighet, mens begrepene *sex* eller *kön* benyttes til å forklare det biologiske kjønn (Skåreus & Wikberg, 2018). I det norske språket derimot benytter vi oss av begrepet kjønn både når vi snakker om det sosiale og det biologiske kjønn. I denne oppgaven bygger det teoretiske rammeverket i hovedsak rundt begrepet kjønn som sosialt og anti-essensialistisk, nemlig som noe som ikke er fast og gitt, men som et fenomen som stadig i er i bevegelse og formes i et samfunn (Moi, 2008, s.12). Jeg benytter meg til tider likevel av begrepet kjønn som biologisk kjønn, da konteksten mitt masterprosjekt tar for seg – kjønn, dans og undervisning – presenterer aspekter der begge forståelsene av begrepet *kjønn* har betydning.

4.1.1 Kjønnsperspektivet

På slutten av 1980-tallet begynte akademikeren Judith Butler å kritisk undersøke et kjønnsperspektiv der hun stilte spørsmål om kjønn som fenomen kunne være et resultat av summen av handlinger som skaper «maskulinitet» eller «femininitet», «mann» og «kvinne». Perspektivet springer ut fra Butlers egen observasjon av seg selv ute på barer, og følelsen av å befinne seg i et skjæringsfelt mellom mange forskjellige typer kjønn brakte med seg nye tanker (Svendsen, 2020).

I boken *Gender Trouble* (1990) skriver Butler hvordan kjønn ikke er et substantiv, ei heller et sett av fri-flytende egenskaper, men snarere hvordan kjønn er *performativt*, det vil si at kjønn blir den identiteten den påstås å være (s. 34). Butlers forståelse av den kjønnete kroppen som performativ innebærer at vi skaper det kjønn vi har gjennom kjønnete kroppslige handlinger (Moi, 2008). Butler sier at kjønn alltid er en gjerning, men ikke en gjerning av et subjekt som kan sies å eksistere på forhånd. Dette er det som i stor grad skiller Butler fra blant annet Simone de Beauvoir som er en av de viktigste skikkelsene innen vestlig feminisme og utviklingen av moderne tenkning i feministisk filosofi (Tidd, 2003, s.1). Med begrepet "*man blir ikke født, men blir heller en kvinne*" (Moi, 2008, s. 12), ser de Beauvoir på begrepet kjønn

som den sosiale og kulturelle konstruksjonen av maskulinitet og feminitet, og ikke dens tilstand av å være mann eller kvinne helt og holdent. Ifølge de Beauvoirs blir kjønnsuttrykket til gjennom disse tillærte handlingene. Butler ser seg enig i de Beauvoirs' s uttalelse, gjennom perspektivet på at *kvinne* i seg selv er et begrep i stadig utvikling, en tilblivelse eller konstruksjon som verken oppstår eller ender. Likevel har de to forskjellige syn på kroppens betydning for kjønnet. de Beauvoir ser på mennesker som kroppslige subjekter som handler og tar valg i situasjoner (Moi, 2008), Butler derimot forklarer heller hvordan kjønn er en effekt av gjentatte fremføringer eller en serie av etterligninger av hva vi forbinder med «kvinner» og «menn» (Svendsen, 2020 s. 9), se også Butler (1990). I Butlers teori er kjønnsvirkelighet performativ, som ganske enkelt betyr at den er virkelig bare i den grad den er utført (Butler, 1988, s. 527). Dette «å gjøre» kjønn, snarere enn «å være» kjønn står som kjerneprinsipp i Butlers teori om kjønnsperformativitet.

Ifølge Butler er ikke disse kjønnede handlingene, gestene og kjønnsuttrykkene tilfeldige. I form av det hun kaller en heteroseksuell matrise (en sex-kjønn-seksualitet trepartssystem), redegjør hun for hvordan vi gjør antagelser om det vi ser, basert på normative rammer i samfunnet (Tredway, 2014). Denne heteroseksuelle matrisen, eller det Butler senere i boken *Bodies That Matter* omtaler som heteroseksuell hegemoni, symboliserer en kulturell forståelse som insisterer på en sammenheng mellom sosialt kjønn, biologisk kjønn og begjær. Butlers hegemoniske modell symboliserer hvordan kun to kjønnsuttrykk, maskulinitet og feminitet, ligger til grunne for å skape det samfunnet ser på som stabile kjønnsuttrykk, som får kropper til å henge sammen og skaper mening. På denne måten blir mennesker lest og forstått gjennom det visuelle blikket, som et bestemt kjønn på bakgrunn av binære sammenkoblinger av sosialt og biologisk kjønn i sammenheng med kroppsuttrykk, repeterende handlinger og gester forbundet med feminitet og maskulinitet. Det er her kjønnsperformativiteten, i form av disse repeterende handlingene og fremføringene, gestene og kroppsuttrykkene skapes (Tredway, 2014).

Som beskrevet i innledningskapittelet av denne masteroppgaven kan man på mange måter si at forestillinger om dans og kjønn bygger opp under samfunnets forestillinger om menn og kvinner. I dansen møter kroppen på samfunnsnormer, kulturer og forestillinger om den dansende kroppen – den dansende kvinnekroppen og den dansende mannskroppen. I neste underkapittel går jeg derfor nærmere inn på teoretiske perspektiver som tar for seg hvilket kroppssyn og dansefaglighet som ligger til grunne innenfor en vestlig teatralisk dansetradisjon.

4.2 Dansedidaktiske tradisjoner i vestlig teatralisk dans

“As arts educators, we pass on our aesthetic values on to the next generation consciously or unconsciously” (Anttila, 2013, s. 21). Med dette sitatet viser Anttila (2013) hvordan danseundervisning i stor grad påvirker hvordan unge tolker verden og hva som blir sett på som verdifullt. Glad (2012) trekker fram hvordan danselærerens forståelse av fag og fagdisiplin i stor grad påvirker hvordan danseundervisningen planlegges, gjennomføres og vurderes. Danselærerens erfaringer og holdninger fra egen utdanning har videre stor innflytelse på hvilke metoder og målsettinger som tas i bruk i egen praksis. Bevissthet rundt de ulike dansedidaktiske tradisjonene ses derfor som et viktig kompass for danselærerens egen praksis og undervisningens innhold.

Begrepet dans er et flersidet begrep som har ulik betydning i ulike kontekster. Jeg velger derfor her å gjøre rede for hvilket kontekstuellet rammeverk jeg plasserer begrepet dans innenfor, slik at jeg og leseren har en felles forståelse av hva begrepet «dans» betyr i denne oppgaven. I mitt masterprosjekt er det i utgangspunktet en vestlig teatralisk dansetradisjon jeg referer til når jeg benytter meg av begrepet «dans». I denne sammenheng er det i hovedsak et vestlig teatralisk syn på dansen som kunst, kulturuttrykk og undervisningsform jeg viser til i dette prosjektet.

4.2.1 Vestlig dominans i dans som kunst, kultur-uttrykk og undervisningsform.

Shapiro (2015) forklarer vestlig teatralisk dans som en overlegen danseform, som har blitt identifisert som vesteuropeisk og som historisk plasseres innenfor en struktur dominert av menn eller et maskulint paradigme. Til tross for dens status som en kvinnedominert aktivitet (Burt, 2007; Clegg, Owton & Allen-Collinson, 2018; Risner, 2007), synliggjøres den mannsdominerte strukturen gjennom hvordan det ofte er menn som sitter i maktposisjoner som koreografer, instituttledere og kunstneriske ledere (Clegg, Owton & Allen-Collinson, 2016; Fisher 2007) og i hovedsak står for historiene som fortelles på scenen (Talent Norge, 2019). Den vestlige teatraliske dansens overlegenhet kan forklares med hvordan dansen har utnyttet kraften til det globale nord til å devaluere og underordne det globale sør, noe som har ført til en tendens til at vestlige verdier og tradisjoner definerer selve symbolet på dansens kunstneriske uttrykk og hva som anses som «bra dans» eller «normal dans» (Risner & Stinson, 2010). På grunn av de globale mediens makt og kontroll, trekker

Shapiro (2015) fram hvordan vestlig dominans skaper en enda større utfordring for respekt og anerkjennning av kulturell mangfoldighet, da barn og unge over hele verden, ved hjelp av globale medier, søker å imitere vestlig populærkultur, mote, musikk og dans (s.70).

Ifølge Anttila (2013) er kunstutdanningen dominert av en vestlig estetikk. I konteksten av danseundervisning forklarer hun dette gjennom hvordan lærerens estetiske preferanser dominerer over bevegelseskvalitetene og koreografiske valg i undervisningen. Gjennom denne praksisen, bevisst eller ikke, viderefører læreren implisitt estetiske modeller som er preget av vestlig dansetrening til sine elever. I denne sammenheng knytter Anttila på mange måter bånd mellom vestlig dansetrening til en modernistisk undervisningstradisjon. Der hun i denne sammenheng referer til modernismen som en Euro-Amerikansk kultur og tankesett, som i hovedsak favner en tidsperiode fra slutten av 1800-tallet og som beveger seg til midten av 1900-tallet før postmodernismens tid. En modernistisk undervisningstradisjon ses i stor grad som en fortsettelse av romantikkens syn på kunst som atskilt fra hverdagen, og kunstnere som eksepsjonelle begavede individer. Individualismen står sterkt innenfor en modernistisk pedagogisk tankegang, der målet for undervisningen ses som «å kultivere barns talent gjennom korrekte pedagogiske tiltak» (Anttila, 2013, s.18). Med et instrumentelt kroppssyn, og med sin materielle og symbolske tilnærming til menneskelig bevegelse, trekker Anttila (2013) fram problematikk knyttet til etiske dilemma av opplevelsen av hva som er estetisk, og ser denne homogeneraliserende influensen på undervisning i dans som bekymringsverdig. Selv om en modernistisk pedagogisk tradisjon i stor grad strekker seg bakover i tid, poengterer Østern (2017), sett i perspektiv av Anttila (2013), hvordan en modernistisk pedagogisk tradisjon fortsatt er synlig i nåtidens undervisning. Dette kommer fram først og fremst gjennom at dans ses på som en individuell prestasjon, at målet med undervisningen er at alle skal lære samme teknikk og hvordan en vestlig dominans av dansesjangrene klassisk ballett, jazz og moderne dans/samtidsdans er selve definisjonen på danseteknikk med allmenngyldige standarder som vurdering skjer etter og som gis høyest status (Østern, 2017).

Lakes (2005) omtaler læringsformen i vestlig teatralisk danseundervisning som en autoritær pedagogisk arv. Den autoritære undervisningstradisjonen i dans defineres i stor grad av en såkalt 'utenat-undervisning', der det er repetisjon av undervisningsmaterialet over tid, med uforanderlige verbale oppfordringer fra læreren som skaper læring. Kjennetegn ved en autoritær undervisningstradisjon i dans, slik Lakes (2005) beskriver, viser til en maktubalanse mellom lærer og elev med tendenser til lærers ydmykelse av elever, der upassende

nedverdiggende kommentarer, patronisering eller infantilisering av voksne elever er eksempel på en autoritær adferd. Med inspirasjon i sitatet «the method is the message,» (Grosswiler, 1998 i Lakes, 2005, s. 4), trekker Lakes linjer til hvordan undervisningsmetoden ofte kan være kraftigere enn selve innholdet som undervises og dermed ofte føre til at undervisningsmetoden kan bli selve læringsinnholdet. Med dette poengterer Lakes (2005) hvordan perspektiver, syn og meninger om eksempelvis makt, kjønn og rettferdighet, blir underliggende tematikker som formidles i en dansetime gjennom en autoritær undervisningsstil.

4.2.2 Kroppssyn og dansefaglighet i vestlig teatralisk dansetradisjon

Østern (2016) beskriver sammensetningen av jazzdans, klassisk ballett og moderne/samtidsdans som den norske dansens «Fader, Sønn og Hellige Ånd» og drøfter videre hvordan denne «treenigheten» sitter som seigt lim i norske danseutdanningers forståelse av profesjonell dansefaglighet. Likevel trekker hun fram hvordan denne «treenigheten» oppleves som problematisk, da den oppdrar til «ulike om ikke svært motsatte kropper som nødvendigvis ikke støtter opp om hverandre» (Østern, 2016, s.302). Hver sjanger fører de med seg ulike didaktiske tilnæringer og syn på hvordan dans læres best. Og gjennom dette modellerer til ulike kropper, med hvert sitt syn på skjønnhet og hva som anses som en passende dansekropp. Til tross for denne dragingen i ulike retninger, benytter Østern (2016) seg likevel av begrepet «nikkedukkedanser» for å vise til hvordan sammensetningen av de nevnte sjangrene og «treenigheten», viser til en felles forståelse av dansefaglighet som handler om «å være god på å kopiere andres bevegelser, være velvillig og ikke yte motstand mot tekniske eller koreografiske ideer, ei heller mot autoritære undervisningsstiler» (Østern, 2016, s. 283). Som en videreformidling av denne oppfattelsen viser Rafferty og Stanton (2017) til hvordan dansere av det tjuetførste århundre beskrives med egenskaper som «allsidighet» eller «tilpasningsdyktige» og forventes å være en kunstner med en «portefølje» av ferdigheter. En dansefaglighet som ifølge Roche (2015) handler om å være fleksibel nok til å tilpasse seg ethvert miljø og der det er presentasjon av allsidige ferdigheter som verdsettes.

4.2.3 Dans som feminint kodet kunstnerisk uttrykk

Henderson (2018) peker på hvordan dans, i vestlig historisk perspektiv, ses som kunst i menneskekroppen. Dansen er opptatt av å presentere den handlingsdyktige menneskekroppen

og dens evner gjennom positurer og bevegelser som kunstnerisk og estetisk. Kroppen presenteres i rommet for å bli observert og verdsatt gjennom tilskuere. Henderson (2018) trekker fram hvordan tilskuerskap ikke kun begrenses til «publikum» slik det forstås i tradisjonell teatralisk forstand, men inkluderer all observasjon av den statiske eller bevegelige kroppen fra ethvert perspektiv, til enhver tid og på ethvert sted. Den dansende kroppen ses derfor som en kulturelt merket kropp – en kropp som er skrevet på og snakket for av hvert samfunn og hver kultur før den snakker for seg selv (Manning, 2004a og 2004b i Henderson, 2018).

Det historiske perspektivet på dansen er i stor grad preget av hvilke kilder som ble spart på og hvilken side som har blitt synliggjort i ettertiden (Styrke, 2018). Kunst, i denne sammenheng dans, handler ofte om å kommunisere budskap som både bekrefter og utfordrer forestillinger, normer og verdier i samfunnet (Pastorek Gripson, 2016). Oppfatninger om dans forandres over tid og formes sammen med moderne og postmoderne strømninger i en gitt tidsepoke. Fra et vestlig kunsthistorisk perspektiv ses dans som en kunstform med relativt lav status til sammenligning fra andre kunstformer. Som årsak nevnes blant annet et syn på dans som et *feminint kodet kunstnerisk uttrykk* (Styrke, 2018, min kursivering). Blant faktorer som ligger til grunne for oppfatningen av dans som *feminint kodet kunstnerisk uttrykk* nevnes idéhistorisk perspektiv der dans forstås som en del av skjønnheten som idé, som noe vakkert (Styrke, 2018). Spesielt trer den klassiske balletten fram fra et perspektiv hvor dans forstås som skjønnhet. Med sitt ideal om vektløshet og kvinnelig skjønnhet utvikler den klassiske ballettradisjonen en feminin estetikk både når det gjelder menn og kvinner (Olsson, 2000). Berg (2016) trekker også fram hvordan dans betraktes som noe adskilt fra det rasjonelle og det logiske, som igjen ligger til grunne for kunstformens manglende tyngde, som årsaker til oppfattelse av dans som feminin kodet kunstform. Olsson (1999) peker også på hvordan det tradisjonelt i sceniske danseutdanninger ikke har blitt verdsatt å være kritisk, ta plass som subjekt og å stille krav. (Olsson, 1999; Pastorek Gripson, 2016, s. 17). Noe som gjenspeiles i det Østern (2017) beskriver gjennom den tradisjonelle forestillingen om kvinnen som genus: «Hun skal ikke være kritisk, agere subjekt eller stille krav» (Østern, 2017, s. 7).

Styrke (2018) peker også på hvordan dansens status gjennom historien er et resultat av flere faktorer som kunnskapssyn, utdanning, kunstsyn og kroppsideal og hvordan det har blitt forandret over tid. Styrke (2018) ser det som en ond sirkel gjennom hvordan dansen, på grunn av sin feminine koding, ikke anses som «like viktig» som andre kunstarter. Dansen ses som

«den andre kunstart», plasseres i skyggen og er svakt representert i aktuelle kulturdebatter. Skriftlig dansedokumentasjon er nedprioritert og har lav status som essensielt fagområde i grunnskoleopplæring. På grunn av dette poengterer Styrke (2018) hvordan det mangler en erfaringhet av dans hos voksne, beslutningstakere og aktører i samfunnet, som igjen henger sammen med hvilke kropper som danser. Med andre ord, hvordan kjønn utformes kan variere avhengig av danseaktivitetens hva, hvordan og hvor det danses. Styrken til kjønnskoding, hvor tydelig kjønnsforskjeller kommer frem, varierer ut fra kontekst og forutsetninger (Thurén, 1996; Styrke 2018).

4.2.4 Nåtidens og framtidens danseundervisning

De siste årene har et paradigmeskifte knyttet til dans i høyere utdanning vokst fram på bakgrunn av problematikk knyttet til en vestlig dominans i dans som kunst, kulturuttrykk og som undervisningsform. Problematikken adresserer hvordan et dominerende europeisk-amerikansk perspektiv gjennomsyrrer både innholdet og strukturen til spesielt videregående danseutdanning, som deretter har hatt «en tendens til å skyve andre måter å gjøre og tenke dans og dansepedagogikk på, til side» (Østern et al., 2021b, s. 63, min oversettelse). Til tross for at modernistisk tankegang rundt danseundervisning fortsatt preger nåtidens dansepedagogiske praksis (Østern, 2016; Anttila, 2013), har det vestlige dansepedagogiske feltet og praksisen de siste 20-30 årene fått en betydelig endring (Sööt & Viskus, 2014). Postmoderne pedagogiske perspektiver og strømninger preger danseundervisningen i større grad. Dette kommer til syne gjennom blant annet inkorporasjon av somatisk tenkning og anerkjennning av det dansende subjektets perspektiv som et oppgjør mot modernismens objektifisering av kroppen (Anttila, 2013). Det er nå mer akseptert at transformasjon av dansekunnskap innebærer langt mer enn danseteknikk og kontroll, og at lærere trenger et bredt spekter av undervisningsstrategier for å motivere og engasjere elevene sine (Chappell, 2007; Shapiro, 1998; Smith-Autard, 2002; Sööt & Viskus, 2014; Sööt & Leijen, 2012). Shapiro (1998) poengterer hvordan postmoderne pedagogiske perspektiver og skifte fra «kroppsløs kunnskap» til «kroppsliggjort kunnskap» har endret forholdet mellom lærer og elev, der hensikten med læringsopplevelsen beveger seg fra «å bli kjent med bevegelsesvokabular for å skape dans, til en forståelse av selvet, andre og den større verden, for muligheten for endring» (Shapiro, 1998, s. 11, min oversettelse). Med et slikt skifte av dansepedagogisk praksis følger det også et skifte og endring i dansepedagogrollen. Shapiro (1998) påpeker hvordan postmoderne strømninger har påvirket synet på nåtidens

dansepedagog: en reflektert og aktiv lærer. En som legger til rette for, støtter og oppfordrer elevens generelle utvikling og tilegnelse av dansetekniske og kompositoriske kunnskaper og ferdigheter med undervisningsmetoder som forutsetter en åpen og gjensidig dialog mellom lærer og elev. Dette tar meg videre til det tredje teoretiske perspektivet jeg presenterer i dette kapitlet, nemlig normkritisk pedagogisk perspektiv, som i stor grad er et begrep som omhandler kritisk refleksjon rundt egen pedagogisk praksis.

4.3 Normkritikk

Begrepet *norm* betyr enkelt en vurdering, forestilling eller ideal. En norm skiller mellom det som er bra eller dårlig og er slettes ikke en beskrivelse av hva som er gjennomsnittlig eller normalt, slik begrepet ofte blir oppfattet. En norm er altså en ønskverdig og beskrivende karakter av noe man bør gjøre eller være (Kalonaityté, 2014). Begrepet *normkritikk* handler ikke om å kritisere alle normer. Noen normer, som å hilse eller stå i kø er nyttige normer som skaper orden i samfunnet vårt. Snarere handler det om å forholde seg kritisk til de normene vi omgir oss med og kan fungere som ramme og verktøy for å utfordre ulike typer maktforhold og diskriminering (Balansekunst, 2020).

4.3.1 Normkritisk pedagogisk perspektiv

Begrepet *normkritisk pedagogikk* er relativt nytt og har utviklet seg i Sverige i løpet av de siste 10-15 årene (Björkman & Bromseth, 2019; Røthing, 2020). Med inspirasjon fra andre maktkritiske teoretiske perspektiver, som kritisk pedagogikk, postkolonial teori og skeiv teori, inviterer det normkritiske pedagogiske perspektivet til «kritisk undersøkelse av prosesser som skaper og opprettholder privilegier i gitte kontekster» (Røthing, 2020, s. 53). Kalonaityté (2014) beskriver normkritisk pedagogikk som en pedagogisk tilnærming som er spesielt egnet til å ta opp problemstillinger rundt identitet og ulikheter, der den overordnede ambisjonen er å skape varig bevissthet rundt samfunnsmessige maktforhold, som igjen kan overføres til situasjoner utenfor klasserommet.

Med utgangspunkt i identitet og ulikheter som to av vår tids store problemstillinger, har et normkritisk pedagogisk perspektiv som hensikt å trene opp studenters, læreres, skolelederes og forskeres blikk på å bli oppmerksom på, og å undersøke, både egne og andres privilegier. Å oppøve normbevissthet og å være normkritisk, ses som nødvendig for å gjenkjenne og utfordre normer som bidrar til andregjøring, diskriminering og reproduksjoner av stereotyper.

(Røthing, 2020). Normkritisk pedagogisk perspektiv oppfordrer til undervisning som trener elever og studenter i å tenke og reflektere kritisk over samfunnets maktstrukturer og hvem disse strukturene er konstruert for. Røthing poengterer også hvordan det pedagogiske perspektivet i stor grad har vokst fram som en kritikk mot *toleransepedagogikk*, en type undervisning om «den andre», med fokus på å lære studenter i å tolerere «de andre», heller enn å oppmuntre til kritisk refleksjon rundt maktforhold og majoritetsprivilegier.

4.3.2 Normkritisk pedagogisk praksis

I boken *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*, formulerer Kalonaityté (2014) sentrale elementer og konkrete metoder eller intervensjoner for en normkritisk pedagogikk rettet mot studenter i høyere utdanning. Med utgangspunkt i den normkritiske pedagogikkens ambisjon om å problematisere relasjonen mellom makt, kunnskap og identitet, ser forfatteren på følgende sentrale elementer i utviklingen av et normkritisk pedagogisk arbeid: intervensjon, bearbeidingsprosessen og læring. I første element, intervensjon, stilles spørsmål rundt hva en norm er. Intervensjonen kan forekomme i form av en kursmodell, med formål om å synliggjøre normer, avgrensninger og avvik. I bearbeidingsprosessen ligger fokus på hvordan normer blir til, som en analyse og bearbeidingsprosess av normativitet som oppstår i avslutning av intervensjonen. Det tredje elementet, læring, har som hensikt å stille spørsmål rundt hvilke konsekvenser den normkritiske intervensjonen har hatt og hva man har lært fra situasjonen. I det følgende går jeg enda mer detaljert inn på de sentrale elementene av normkritisk pedagogisk arbeid, da disse er elementære perspektiver for min analyse av den kunstdidaktiske praksisen.

4.3.2.1 Normkritisk intervensjoner

Kalonaityté (2014) beskriver en normkritisk intervensjon som noe som utfordrer den allerede eksisterende oppfattelsen av hva som er normen. Å få fram det usynlige og å sette det perifere i fokus og å løfte fram det som så langt har vært undervurdert og i tillegg oppmuntre sine elever til å gjøre det samme, er eksempler på hva som menes med en normkritisk intervensjon. Her nevner Kalonaityté queer-lesekunnskap, normkritiske motforestillinger og samarbeidende undervisning som konkrete undervisningsmetoder rettet mot undervisning i høyere utdanning.

4.3.2.2 Bearbeidingsprosessen

Det andre elementet i et normkritisk pedagogisk arbeid som Kalonaityté (2014) beskriver, tar for seg bearbeidingsprosessen som ofte oppstår i etterkant av intervensjonen. Forfatteren skriver hvordan normkritisk undervisning ofte byr på friksjon og frustrasjon. I den sammenheng kan det derfor være nødvendig med en samtalemetodikk som kan benyttes når personlige, verdimessige og teoretiske aspekter blir en del av samtalen. Her poengterer Kalonaityté (2014) hvordan bearbeidingsprosessen ses som en normkritisk måte å forholde seg til muligheter for å ytre seg i klasserommet, i møte med motvilje og motstand mot normkritikk.

4.3.2.3 Læring

Det tredje elementet i Kalonaitytés (2014) utvikling av et normkritisk pedagogisk arbeid er læring. Læring, har i denne sammenhengen som hensikt å stille spørsmål rundt hvilke konsekvenser den normkritiske intervensjonen har hatt og hva man har lært fra situasjonen. Her foreslår forfatteren hvordan formulering av læring sett i et normkritisk perspektiv tilbyr læringsformidling i mindre formelle og mer personlige og dialogiske formater. Dette i motsetning til den nåværende metoden, eksaminasjon, som i stor grad forsøker å fange læringen, som pedagogene håper blir stimulert gjennom sine pedagogiske anstrengelser. Enklere forklart handler læring i et normkritisk pedagogisk perspektiv om å oppmuntre til å søke etter og opprettholde et situert, medvitende *jeg*, snarere enn å oppfylle et sett med formaliteter, som går foran og noen ganger opphever tilnærminger til uavhengig, åpen skriving.

4.4 Oppsummering av de valgte teoretiske perspektivene

I dette kapitlet har jeg gjort rede for ulike teoretiske perspektiver på kjønnsforståelse, vestlig teatralisk dans og normkritisk pedagogisk perspektiv. Disse perspektivene har vokst fram og blitt til i løpet av prosessen og utgjør til sammen det konseptuelle og det kontekstuelle rammeverket for mitt masterprosjekt. Konkret i dette arbeidet benytter jeg meg av Butlers forståelse av kjønnsperformativitet for å se på hvilke kjønnsuttrykk som implisitt ligger til grunne og er med på å opprettholde den normative forståelse av at vestlig teatralisk dans har et såkalt skjult feminint kodet språk (Stinson, 2005). De nevnte perspektivene tar jeg med meg

videre i kapittel 6; Analyaselag 2, der jeg går performativt til verks og skaper nye innsikter gjennom å tenke praksis-med-teori. Før dette vil jeg nå i neste kapittel ta for meg selve utviklingen av den dansedidaktiske praksisen som utgjør det forskningsmetodologiske utgangspunktet for mitt masterprosjekt.

5. Analyaselag 1: Utvikling av workshop

I dette kapitlet beskriver jeg utviklingen av workshopen i sin helhet. Jeg tar for meg kronologisk hvordan workshopen utviklet seg fra start, der jeg beskriver dens utgangspunkt og de ulike fasene av utviklingen. Her beskriver jeg hvordan de ulike oppgavene og delene av workshopen utviklet seg fra gang til gang og hvordan jeg har justert og endret workshopen fra de ulike gjennomføringene. I tillegg reflekterer jeg kontinuerlig over utfordringer som oppsto underveis og hvordan jeg håndterte disse. Gjennom denne beskrivelsen og analysen av utviklingen av workshop-formatet, svarer jeg på deler av min problemstilling; «*Hvordan kan danselærere utfordre og utforske egen didaktisk praksis, i favør av et kjønnslikestilt miljø i dans?*»

Totalt har jeg fullført fire runder med workshops med et geografisk spenn fordelt på tre ulike byer eller tettsteder: Oslo, Trondheim og Steinkjer. Totalt har jeg hatt 11 deltakere med på gjennomføringene og det har vært forskjellige deltakere med fra de fire ulike rundene, utenom en dansepedagog som har deltatt på to gjennomføringer. Alle deltakerne har vært kvinner og jobber med danseundervisning i henholdsvis kulturskole, private dansestudioer, videregående opplæring og i det frie feltet.

5.1 Utvikling av workshop-formatet

5.1.1 Fase 1 – Forberedelser, vår og høst 2021

Forberedelsene til workshopen og dens utvikling begynte allerede høsten 2020 ved at jeg utviklet en interesse for å gjennomføre et masterprosjekt ledet av en kreativ praksis. Jeg var også tidlig ute med å navigere meg inn mot tematikken kjønn og dans og var fra starten interessert i andre dansepedagogers opplevelser rundt tematikken kjønn og dans. Helt siden jeg startet min danseutdanning har jeg deltatt på mange ulike workshop-formatet med ulike hensikter, både som utøvende danser, men også i pedagogiske og didaktiske sammenhenger

sammen med andre dansepedagoger. Å forme en workshop som utgangspunkt for forskning ble derfor et naturlig valg for meg, da jeg selv har opplevd workshop-formatet som en praksisvennlig, anvendelig og inspirerende form for praksisdeling og arena for refleksjon med andre kollegaer i feltet. Med dette som utgangspunkt jobbet jeg våren 2021 videre med forberedelser mot workshopen.

Som et utgangspunkt for rekruttering av deltakere opprettet jeg en avstemning i ulike nettverksgrupper for dansepedagoger på Facebook der jeg stilte konkrete spørsmål om hva som skulle til for at man som dansepedagog tar seg tid og melder seg på en didaktisk workshop rettet mot praksisutvikling. Hensikten med å skape denne avstemningen var i hovedsak for å tidlig gi et lite anslag om hva jeg videre ville publisere og for å teste hvordan denne plattformen egnest seg til å nå ut til aktuelle deltakere. I tillegg var hensikten å navigere rundt hvilke krav eller ønsker eventuelle deltakere måtte ha for å melde seg på en slik form for workshop. Responsen her ga meg god veiledning for videre rekrutteringsarbeid, der fokus på konkret utbytte og et fleksibelt tidspunkt virket som viktige faktorer for deltakelse. Blant annet førte tilbakemeldingene til at jeg bestemte meg for å gjennomføre to workshops i Oslo, som er byen jeg bor i, og en runde i Trondheim der jeg er student. I etterkant av avstemningen i sosiale medier tok jeg med meg de ulike tilbakemeldingene og satte i gang med å formulere en tekst for utlysning av deltakere. Figur 2 nedenunder viser utlysningen jeg sendte ut i ulike nettverksgrupper for dansepedagoger på Facebook våren 2021.

Figur 2

Utlsynning av deltakere til masterprosjekt.

Utlysning:

Deltakere søkes til dansedidaktisk workshop i forbindelse med masterprosjekt.

Ønsker du i felleskap med andre dansepedagoger å diskutere og drøfte problematikk knyttet til kjønn og dans? Her får du muligheten til å møtes på en arena med mål om å utfordre ulike didaktiske tilnærminger og dele erfaringer knyttet til tema.

Jeg som leder workshopen er en 28 år gammel dansepedagog og masterstudent i kunsthøgskolepedagogikk ved NTNU og arbeider med et praksisledet forskningsprosjekt knyttet til tema kjønn og dans.

Er dette noe du ønsker å være med på eller ønsker mer informasjon?
Ta kontakt med meg på: linejot@stud.ntnu.no

Når? 3. Oktober 2021 + 7. November 2021 kl. 12.00-16.00 (inkl. 30 min pause)
Hvor?: Oslo, nærmere sted kommer

Åpent for alle som underviser i dans uavhengig av bakgrunn, sjanger og nivå.

Videre gikk arbeidet i forberedelsesfasen ut på å finne et egnet lokale til å holde workshopen i. Her var jeg i kontakt med flere aktuelle steder uten hell, men fikk til slutt til et samarbeid med Danseløvene danseskole i Oslo. I Trondheim gikk jeg i dialog med DansiT koreografisk senter for å nå ut til aktuelle deltakere samt gjorde meg kjent med hvilke muligheter jeg hadde for leie av lokaler ved institutt for lærerutdanning ved NTNU. I tillegg til å sette i gang arbeidet med å rekruttere deltakere til workshop, besto forberedelsesfasen for våren 2021 i å formulere og utarbeide skjema og melde studentprosjektet mitt til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Rekruttering av deltakere viste seg derimot å bli en mer komplisert prosess enn jeg ventet. Jeg har hele tiden vært forberedt på at det kunne bli vanskelig å få dansepedagoger til å faktisk melde seg på og ikke bare vise interesse ved denne type deltakelse. Ut ifra egen erfaring opplever jeg at dansepedagoger, spesielt i høye prosentstillinger, ofte er en yrkesgruppe med liten tid til praksisdeling og kompetanseutvikling. Tingen for mine workshops falt også på et utfordrende tidspunkt med tanke på den globale koronapandemien, som fortsatt var en faktor for mindre deltakelse på arrangementer generelt. Etter tre runder med workshops med totalt 7 deltakere bestemte jeg meg derfor, med tips fra veileder og kollega å ta direkte kontakt med kompetansesenter for dans i Trøndelag for et mer spesifikt samarbeid. På denne

måten klarte jeg i større grad å nå ut til flere da min workshop ble lagt til programmet som en del av en hel dag arrangert av Dans i Trøndelag, der fokuset lå på generell pedagogutveksling og kompetanseheving.

5.1.2 Fase 2 – Første runde og utprøving, august 2021

Utviklingen av selve workshop-formatet, med dens innhold, rammer og oppbygging er først og fremst utviklet på bakgrunn av personlig erfaring som deltaker i ulike former for workshops i dansekunst- og pedagogfeltet gjennom min yrkesaktive karriere så langt. Her kan jeg nevne Camilla Myhre og Caroline Wahlstrøm fra Rom for dans i tillegg til Annette Brandanger, tre dansekunstnere og pedagoger jeg ser opp til og ofte har vært workshop-deltaker hos. Disse har nok implisitt vært med og preget utviklingen av mitt workshop-format.

For selve oppbyggingen av workshopen har jeg, som beskrevet i kapittel 3:

Kunnskapsapparatet, i stor grad latt meg inspirere av metoder utviklet av Walker (2013) og Goldsworthy (2012), to praksisbaserte forskningsprosjekter innen tekstilindustri, som gjennom sin praksis har utviklet praksisbaserte metoder gjennom følgende tre steg: *tenke/teoretisere, designe/skape* og *reflektere/dele* (Early & Goldsworthy, 2016 s. 35-36). Til tross for at disse to forskningsprosjektene handler om kreative praksiser som tilhører et helt annet fagområde enn mitt eget, har de nevnte stegene likevel vært til stor inspirasjon for sammensetning og komposisjon av workshopens ulike deler. I mitt masterprosjekt har jeg videreutviklet, tilpasset og byttet om på rekkefølgen av stegene slik at de oppleves som nyttige i møte med min hensikt og for å strebe mot en opplevelse av naturlig flyt og sammenheng i workshop-økten. To nye steg er lagt til og utgjør til sammen fem steg som ser slik ut:

1. *Oppleve/ sanse / erfare*
2. *Navigere*
3. *Tenke/ teoretisere*
4. *Skape/ re-designe*
5. *Reflektere/ dele*

5.1.2.1 Steg 1: Oppleve/ sanse/ erfare

Med utgangspunkt i disse fem stegene begynte jeg å utforme workshopens ulike deler. Fra prosjektets begynnelse har jeg hele tiden vært inspirert av Judith Butlers teoretiske perspektiv om kjønnsperformativitet (Butler, 1990). Sentralt ved perspektivet, som beskrevet i kapittel 4; Teoretiske perspektiver, er hvordan Butler beskriver kjønn som en effekt av gjentatte kroppslige handlinger eller forestillinger (Butler, 1990). Det var derfor viktig for meg å starte hele workshopen med en kroppslig utforskning og jeg valgte derfor å legge til et ekstra steg som kunne møte dette behovet for kroppslig utforskning. *Steg 1: Oppleve/ sanse/ erfare*, ble her formet med den hensikt at deltakerne skulle få starte den utforskende prosessen med kroppslige opplevelser rundt betydningen av det å «gjøre kjønn» (Butler, 2020, s. 51). Med utgangspunkt i de tre kjønnede samlebetegnelse maskulint, feminint og androgynt, utviklet jeg videre tre sett med ord og uttrykk som kunne fungere som inspirasjon og nøkkelord til bevegelse. Disse ordene og uttrykkene er inspirert fra notater og refleksjoner jeg har gjort meg ved å se dans i et kjønnsperformativt perspektiv den siste tiden. Noen av uttrykkene er inspirert fra refleksjonen jeg gjorde meg i etterkant av å se forestillingen «Butch Tribute» av Marthe Reithaug Sterud og Ann-Christin Kongsness, der utforskning av ulike nyanser av maskulinitet står sentralt i det kunstneriske uttrykket (Elnæs, 2021). Gjennom verbal og kroppslig instruksjon, guider jeg deltakerne gjennom en kroppslig utforskning av ord og uttrykk som kan kategoriseres som feminine, maskuline eller androgyne. Etter dette fikk deltakerne mulighet til å reflektere rundt den kroppslige opplevelsen gjennom å skrive ned på valgfri måte i egen notatbok. Refleksjonen hadde her som hensikt å fange opplevelsen av den kroppslige utforskningen og for å sette i gang en refleksjon rundt tematikken.

Oppgave 1: Kroppslig utforskning

Legg merke til hvordan du går og står.

Legg merke til hvordan du møter underlaget. Hva ser du?

Hva kjenner du? Hvordan beveger skuldre, hofter, overkropp seg?

Hvordan bærer du kroppen din?

Deretter gjentas samme oppmerksomhet til hvordan du sitter og ligger.

Videre kaller jeg ut følgende nøkkelord som inspirasjon til bevegelse som vist i figur

3:

Figur 3

Visualisering av oppgave 1 i Steg 1: Oppleve, sanse, erfare.



Oppgave 2: Refleksjon

På den måten du foretrekker, skriv ned hvilke tanker som oppsto underveis i denne kroppslige utforskningen. Deretter, formuler hva du legger i begrepene femininitet og maskulinitet.

5.1.2.2 Steg 2: samle/ navigere

Etter å få en kroppslig utforskende start, var det videre i steg 2 viktig for meg å raskt konkretisere hva min hensikt og mål med denne workshopen var. Dette var altså det andre steget jeg la til og videreutviklet i tillegg til Walker's (2013) og Goldsworthy's (2012) tre nevnte steg. Fra starten på dette masterstudiet var jeg altså interessert og nysgjerrig på hva andre dansepedagoger tenker og sitter på av erfaringer hva gjelder kjønn og dans. Steg 2 ble

derfor utviklet på bakgrunn av å konkretisere og snevre inn fokusområde for deltakerne i større grad. For å gjøre dette utviklet jeg en bildecollage sammensatt av ulike bilder av dansende kropper i ulike settinger. Bildene jeg valgte ut i collagen er et utvalg av de første bildene som dukket opp når jeg søkte med søkeord «dance» og «dans» i google og rettighetsfrie bildedelingssider som pixabay.com, og er i stor grad det jeg ser i masterprosjektets teoretiske kontekst som stereotypiske bilder på vestlig teatralisk dans.

Hensikten med denne oppgaven var blant annet å tydeliggjøre hvilket bilde media og den vestlige populærkulturen gir av dans og å skape en refleksjon rundt hvilke kjønnsuttrykk som kan leses i disse bildene. De valgte bildene får her en funksjon som igangsetter og inspirator til samtale rundt tematikken. Med følgende spørsmål: «Hva ser dere?» «Er det noe spesielt dere legger merke til?» og «Hva er det dere ikke ser?» består steg 2: Samle/Navigere av en samtale rundt tematikken med utgangspunkt i bildene.

Figur 4

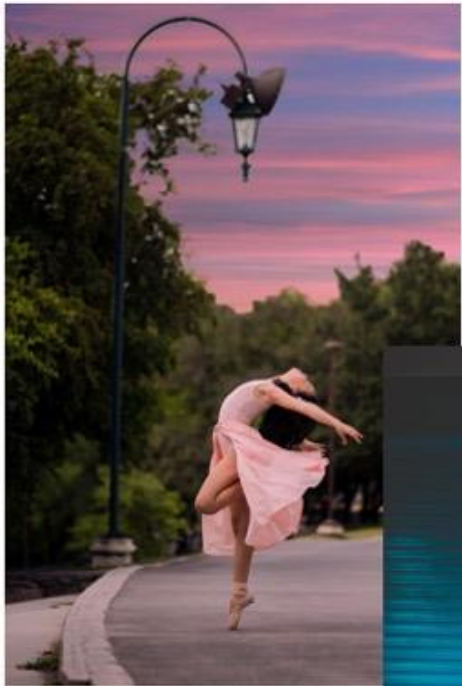
Deltaker i møte med stereotype bilder.



Figur 5

Bildecollage av stereotype bilder av vestlig teatralisk dans.





I utviklingen av denne oppgaven var jeg innom flere mulige innfallsvinkler, men valget falt på bildecollagen da den hadde et element av visuelle tydelige referansepunkter. Med denne

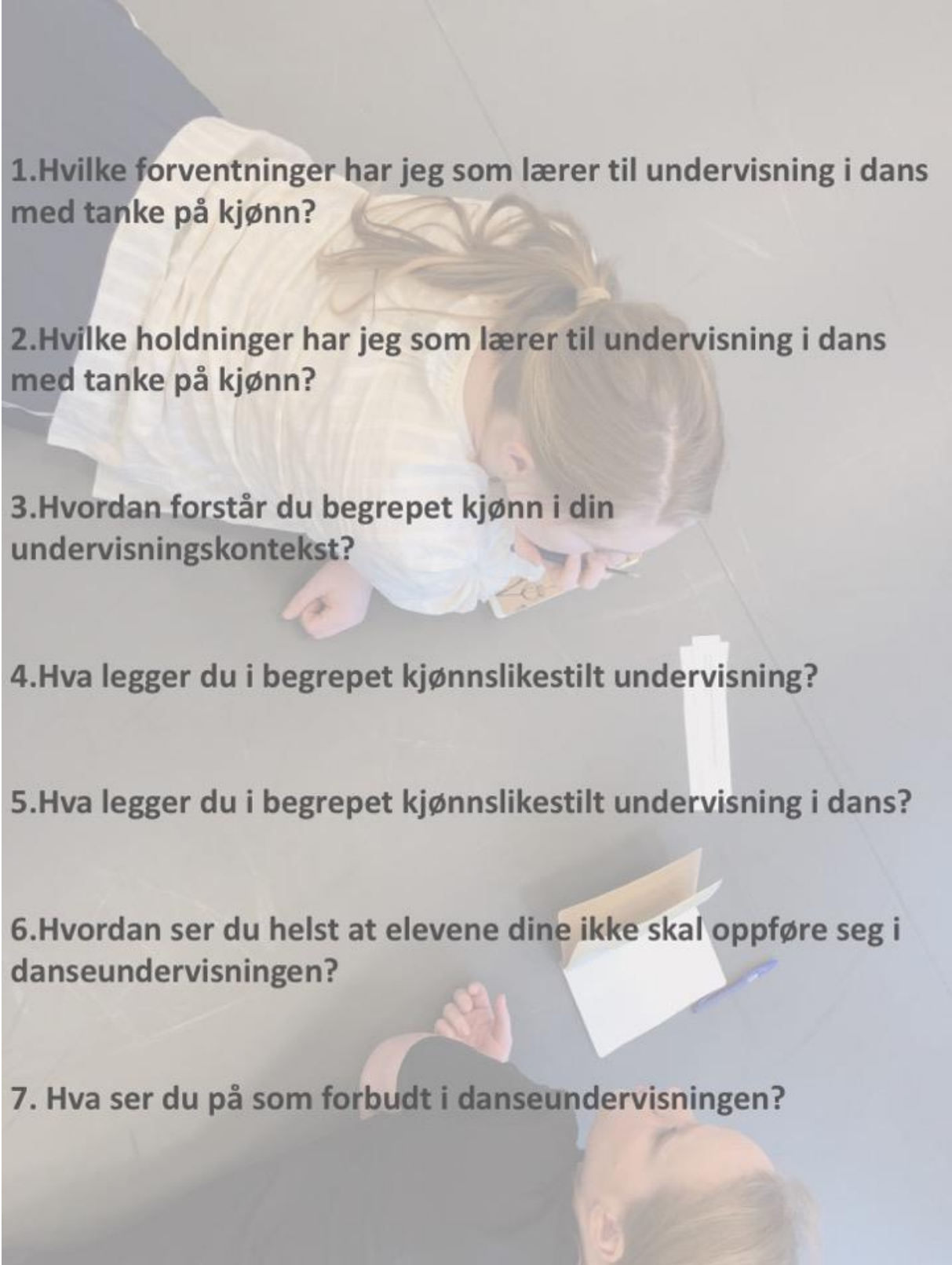
oppgaven var jeg altså ute etter å navigere meg rundt i deltakernes erfaringer og tanker rundt tematikken, for så å gjøre valg på hvilken retning jeg skulle ta workshopen videre. I tillegg benyttet jeg meg av disse stereotype bildene på vestlig teatralisk dans for å underbygge og poengtere min bakgrunn og hensikt med mitt masterprosjekt; nemlig at dans ikke oppfattes som en kjønnslikestilt aktivitet.

5.1.2.3 Steg 3: tenke/ teoretisere

Som en videreføring av *steg 2: samle/ navigere*, der hensikten i hovedsak var å sette i gang en samtale rundt tematikken kjønn og dans, ønsket jeg nå i *steg 3: tenke/ teoretisere*, å i større grad legge til rette for at deltakerne kunne gå enda dypere inn i utforskningen av egen undervisningspraksis. Hensikten var å finne en metode som kunne veilede deltakerne i undersøkelsen av egen undervisningspraksis, fra et kritisk perspektiv, med utgangspunkt i kjønn og dans. Her kom jeg fram til å formulere det jeg jeg kaller *samtalekort*. Disse samtalekortene besto av ulike spørsmål som skulle være utgangspunkt for videre samtale og refleksjon rundt egen praksis. Steg 3: tenke/ teoretisere slik Walker (2013) og Goldsworthy (2012) formulerer det i sine praksiser, handler om «lesing, skriving og å utvikle og forme teoretiske rammeverk for det skapende arbeidet» (Early & Goldsworthy, 2016, s. 35-36). I likhet med Walker (2013) og Goldsworthy (2012), ser jeg steg 3: tenke/ teoretisere også som å sette et rammeverk, men jeg var snarere interessert i å sette et mer kontekstuellet rammeverk rundt de ulike erfaringene deltakerne kom med, heller enn et teoretisk rammeverk. Dette kontekstuelle rammeverket hadde som hensikt å danne grunnlag for den videre utforskningen. Figur 6 viser de ulike spørsmålene de såkalte samtalekortene var bygget rundt.

Figur 6

Samtalekort.



1. Hvilke forventninger har jeg som lærer til undervisning i dans med tanke på kjønn?

2. Hvilke holdninger har jeg som lærer til undervisning i dans med tanke på kjønn?

3. Hvordan forstår du begrepet kjønn i din undervisningskontekst?

4. Hva legger du i begrepet kjønnslikestilt undervisning?

5. Hva legger du i begrepet kjønnslikestilt undervisning i dans?

6. Hvordan ser du helst at elevene dine ikke skal oppføre seg i danseundervisningen?

7. Hva ser du på som forbudt i danseundervisningen?

Gjennom å vende et blikk inn mot egen undervisningspraksis, tanker og erfaringer knyttet til kjønn og dans får deltakerne her i dette steget utveksle potensielle problemområder som kan tas tak i og være grunnlag for videre diskusjon. I denne første runden var jeg med som aktiv deltaker i samtalen i tillegg til at jeg oppmerksomt ønsket å spinne videre på interessante tematikker som blir nevnt.

5.1.2.4 Steg 4: Skape/ re-designe

Med utgangspunkt i noen av de samtalene og spørsmålene fra steg 3, ønsket jeg nå at deltakerne skulle fokusere på en spesiell hendelse, for så å skape koblinger og sammenhenger til et bredere undervisningsperspektiv. For å oppnå dette valgte jeg derfor å integrere ulike faktorer som spiller inn i en undervisningssituasjon. De ulike faktorene jeg integrerte kan kjennes igjen fra didaktiske relasjonsmodeller som blant annet Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell fra 1978 (Bjørndal & Lieberg 1978). Faktorene jeg tok i bruk i denne oppgaven var: *deltakere, rammefaktorer, arbeidsmåter, fag, ressurser, mål, vurdering, kultur og innhold.*

Walker (2013) og Goldsworthy (2012) ser på steg 4; skape/ designe som «selve praksisen gjennom skissering, modellering, skaping av objekter og å følge fornemmelser» (Early & Goldsworthy, 2016, s. 35-36). I min workshop forstår jeg steg 4: skaping/ re-design som å skape en undervisningssituasjon, enten om den er hentet fra en konkret hendelse eller om det er en fiktiv og konstruert situasjon. I stedet for å ta i bruk både *skape* og *designe*, slik Walker og Goldsworthy anvender det, valgte jeg her å endre *designe* til *re-designe*. Med den hensikt og ønske om å se på hvordan dansepedagoger kan utfordre eksisterende undervisningspraksiser, så jeg det som nødvendig å legge til denne ekstra dimensjonen. Begrepet re-design ser jeg i min sammenheng som å gå inn i denne konkrete skapte undervisningssituasjonen med et kritisk blikk. Gjennom bruk av verktøy, som de nevnte didaktiske faktorene, var hensikten her å re-designe undervisningsopplegget gjennom å se på nye tilnærminger eller innfallsvinkler som kan lede videre til en bredere forståelse av hva et kjønnslikestilt miljø i dans kan være. Dette ble formidlet i den første fasen av workshopen gjennom følgende oppgave til deltakerne:

Oppgave 5: Skape en kontekst/ undervisningssituasjon

Jeg legger ut nye lapper med didaktiske faktorer rundt omkring i rommet. Med

utgangspunkt i et av spørsmålene fra samtalekortene skal dere i fellesskap velge dere ut tre av de didaktiske faktorene som dere nå skal bruke som utgangspunkt til å finne en konkret undervisningssituasjon der kjønn har vært betydningsfullt. Det kan være en faktisk opplevd hendelse, eller en konstruert situasjon. Kriteriet er at vi kun skal se på situasjonen gjennom de tre valgte didaktiske faktorene

Videre ble følgende oppgave for re-design introdusert for deltakerne:

Oppgave 6: Re-designe/ tenke nytt rundt en undervisningssituasjon. Med utgangspunkt i den skapte undervisningssituasjonen. På hvilken måte kan vi re-designe den didaktiske tilnærmingen til undervisningssituasjonen i favør av en mer kjønnslikestilt undervisning?

5.1.2.5 Steg 5: Reflektere/ dele

Steg 5: Reflektere/ dele, beskrives av Walker (2013) og Goldsworthy (2012) som «å skape koblinger og nye innsikter, samt formidling, samarbeid og å bygge nettverk» (Early & Goldsworthy, 2016, s. 35-36). I min kontekst forstår jeg og ser på steg 5: Reflektere/ dele mer som en avrunding på workshopen og som en slags konklusjon på prosessen der vi var i øyeblikket. Oppgaven hadde som hensikt å være en slags avsluttende kommentar eller som en siste refleksjon rundt opplevelsene av økten vi hadde vært gjennom. Her i første fase av workshopen ble følgende oppgave 7 i steg 5: Reflektere/ dele formulert:

*Oppgave 7: Oppsummerende ord
Alle deltakerne inviteres til å legge seg ned et sted i rommet. Lukke øynene og deretter forsøk å velge ut et ord som er beskrivende for opplevelsen av å ha deltatt på workshopen. Ordet sies høyt slik at alle hører det. Og man roper ut sitt ord når man er klar for det. Hvorfor? For å ta seg tid til å lande og til å oppsummere og sette ord på umiddelbare kroppslige og kognitive opplevelser og tankeprosesser.*

Etter første runde satt jeg igjen med en blandet opplevelse. Mange av stegene og deres oppgaver fungerte godt og hadde ikke like stort behov for endring. Steg 1: oppleve/ sanse/ erfare og Steg 2: Samle/navigere var to steg som ikke ble særlig endret i de neste gjennomføringene. I Steg 1 var den eneste endringen at jeg selv steppet ut av den kroppslige

utforskningen slik at jeg også kunne få mulighet til å observere deltakernes møte med oppgaven. I steg 2 opplevde jeg at oppgavens formulering fungerte ønsket og at formen ga rom for at refleksjonene beveget seg i ulike retninger hver gang samt opplevdes forskjellig.

Oppgave 5 og 6, under skape/ re-designe viste seg derimot å i praksis ikke være like håndgripelig som i teorien. Både jeg og deltakerne opplevde at det var vanskelig å konkret ta tak i oppgaven og skape noe håndfast. Oppgavene ble i større grad brukt til å reflektere kritisk over seg selv i sin profesjonsrolle og generelt om danselærerprofesjonen. Dette åpnet opp for gode diskusjoner og refleksjoner, men åpnet ikke like mye opp for praktiske, skapende prosesser.

5.1.3 Fase 3 – Andre runde og justering, oktober 2021

I fase 3 av utviklingen av workshopen beskriver jeg den andre gjennomføringen av workshopen samt hvilke justeringer jeg gjorde fra første runde. Den andre gjennomføringen av workshopen fant sted i Oslo ved Danseløvene dansestudio i starten av oktober 2021. På denne runden hadde jeg med meg to deltakere og det ble en gjennomføring som ga nye innsikter for videre utvikling og gjennomføring.

I denne andre gjennomføringen av workshopen beholdt jeg samme start på økten og steg 1: Oppleve/sanse/erfare og steg 2: Samle/navigere, steg 3: Tenke/ teoretisere og steg 5: Reflektere/dele ble instruert likt som i fase 1. Steg 4: Skape/ re-designe derimot ble justert på bakgrunn av refleksjoner fra første runde. Etter å ha lest notater, reflektert og observert videopptak fra forrige workshop-runde, ønsket jeg her i runde 2 å finne en mer praktisk/ kroppslig tilnærming til steg 4: Skape/ re-designe. Jeg opplevde at jeg i forrige workshoprunde ikke helt klarte å definere forskjellen mellom steg 3: Tenke/ teoretisere og steg 4: Skape/ re-designe. På den måten klarte jeg heller ikke å spesifisere oppgavene til de ulike stegene for deltakerne. I tillegg ble det for mye stillesitting og ikke så praktisk og kroppslig som jeg gjerne ønsket. Dette var også noe som ble kommentert av deltakere fra første gjennomføring. Derfor forsøkte jeg nå i andre runde med workshop å legge mer til rette for en mer praksisnær tilnærming til steg 4; skape/ re-designe. For å i større grad skulle ut hvordan de ulike faktorene som påvirker undervisningssituasjonen kan ha betydning for opplevelse av kjønnslikestilling, ble følgende versjon av oppgave 5 i steg 4: Skape/re-designe formulert og presentert i denne andre gjennomføringsrunden;

Oppgave 5, versjon 2: Skape en kontekst/ undervisningssituasjon.

Med utgangspunkt i samtaler og diskusjon fra steg 2 og 3 skal dere nå tenke gjennom en konkret situasjon fra danseundervisning der kjønn kan ha vært betydelig for situasjonen.

Justeringen jeg gjorde i denne oppgaven gikk ut på at jeg, i motsetning til forrige runde, ventet med å legge ut de didaktiske faktorene til etter deltakerne fortalte om sin konkrete undervisningssituasjon. Deretter introduserte jeg de ulike faktorene og oppfordret deltakerne til å se på om det i tillegg til kjønn kunne være noen andre didaktiske faktorer som kunne ha påvirket situasjonen. I tillegg var jeg også her mer konkret i instruksjonen min om at deltakerne selv skulle finne fram til en spesifikk situasjon fra egen undervisningspraksis og ikke skape en fiktiv situasjon, slik jeg i større grad ga muligheter for ved første gjennomføring av oppgaven i august.

Som re-designoppgave var jeg som nevnt i denne runden opptatt av å i større grad produsere noe mer håndfast eller praksisnært, noe som førte til følgende versjon av oppgave 6: re-designe – tenke nytt rundt en undervisningssituasjon, formulert slik:

Oppgave 6, versjon 2: Re-designe – tenke nytt rundt en undervisningssituasjon.

Med fokus på mål i undervisning: Velg en fiktiv målgruppe og skriv ned mål og hensikt for undervisning ut ifra den diskusjonen vi har hatt rundt undervisning i dans og problematikk knyttet til kjønnslikestilt undervisning i dans.

Resultatene vi endte opp med var følgende mål for undervisning i kreativ dans for barn ved SFO i alderen 6-8 år:

- *Fokus på kroppslig utfoldelse*
- *Legge til rette for mosjon*
- *Skape kroppsbevissthet*
- *Opplive samarbeid med andre elever*
- *Øve på å holde fokus og konsentrasjon*
- *Opplive mestring*

Det å konstruere mål og hensikt for en spesifikk målgruppe, som både jeg og de to deltakerne hadde hatt undervisningserfaring med, opplevdes i dette øyeblikket som nyttig. Likevel kjente jeg i etterkant på samme type behov for en enda mer kroppslig og praksisnær tilnærming til steg 4, som jeg kjente på i etterkant av første gjennomføring av workshopen. Samtidig ønsket jeg å finne fram til en tilnærming som i større grad kunne tjene deltakerne ved å gi dem noen håndfaste verktøy å ta med seg hjem.

Til tross for dette opplevde jeg at mitt teoretiske rammeverk for masterprosjektet ble satt i perspektiv. I etterkant av denne gjennomføringen erfarte jeg hvordan samtalene om kjønn og dans ofte beveget seg i like stor grad mot en didaktisk retning som mot en kjønnsperformativ retning (Butler, 1990), slik mitt teoretiske rammeverk så ut på dette tidspunktet. Danning og disiplin var også tematikk som gikk igjen i samtalene, i tillegg til spørsmål rundt hvem sine premisser danseundervisningen er for. Dette førte til nye tanker rundt oppgavens teoretiske rammeverk, og det var her jeg kom over og begynte å undersøke normkritisk pedagogikk (Björkman & Bromseth, 2019) som mulig teoretisk samtalepartner sammen med Butlers kjønnsperformativ perspektiv.

5.1.4 Fase 4 – Tredje runde og vendepunkt, november 2021

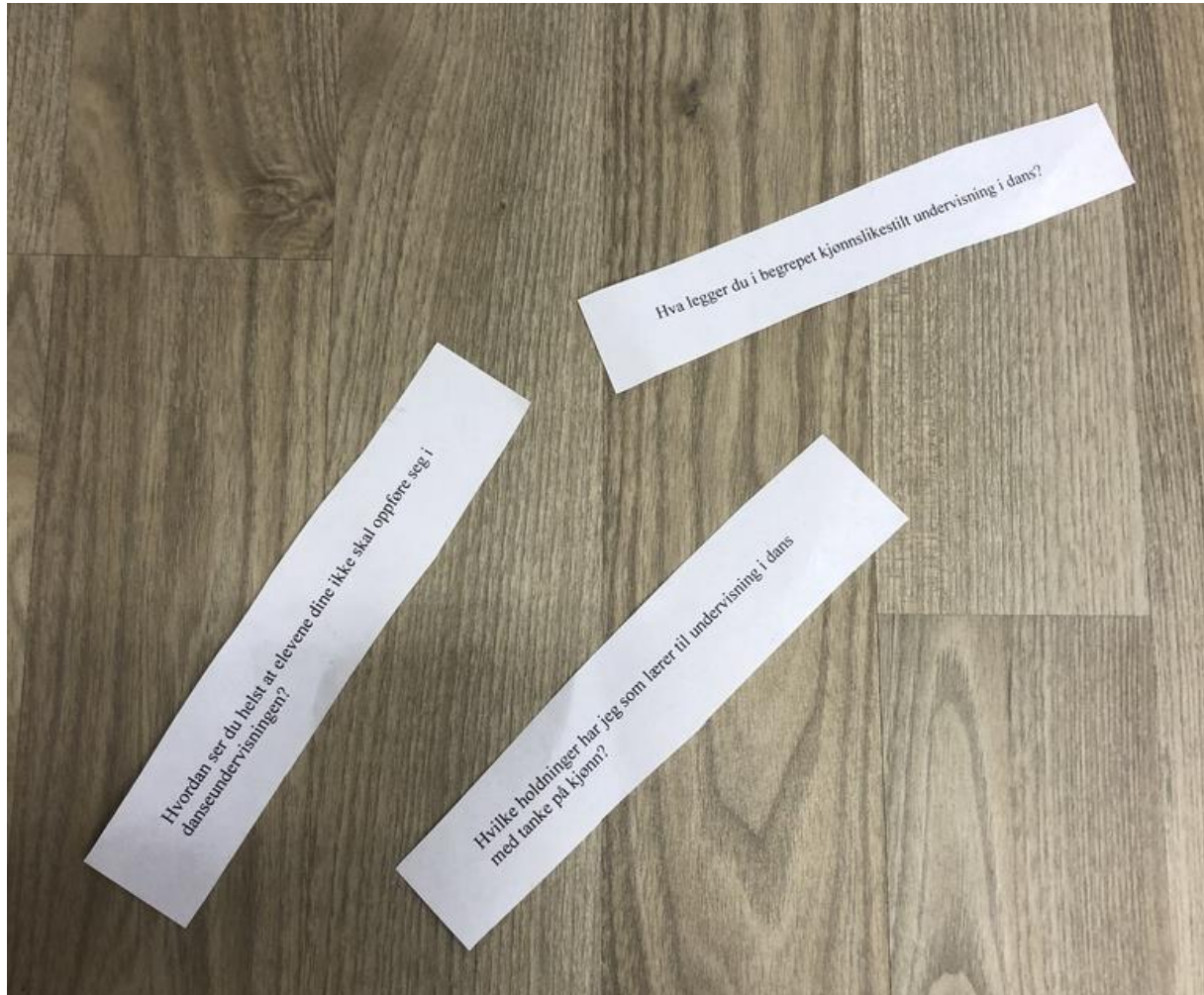
Workshopens tredje runde fant også sted i Oslo ved Danseløvene dansestudio den 13. november 2021. I denne tredje runden hadde jeg med meg tre deltakere og gjennomføringen av workshopen kan beskrives som et vendepunkt i prosessen så langt. I de to første gjennomføringene av workshopen, der jeg følte at jeg sto litt fastlåst ved steg 4: Skape/ re-designe, gikk jeg nå inn i tredje runde med en tydeligere hensikt. Etter en avgjørende samtale med en venn, der han direkte spurte meg om hva jeg konkret skulle tilby deltakerne gjennom workshopen, begynte jeg å se på alternativer for et enda mer praksisnært og nyttig verktøy. Jeg var ute etter et verktøy deltakerne kunne ta meg seg hjem fra workshopen og som de faktisk kunne ta i bruk i egen undervisning. I søken på hva dette konkrete kunne være ble første steg på veien å ta i bruk samtalekortene som utgangspunkt for å skape ulike didaktiske potensial som videre kunne utvikles til konkrete verktøy.

En liten justering jeg da gjorde fra steg 3: Tenke/ teoretisere som ble avgjørende for oppgaven i steg 4: Skape/ re-designe, var at jeg nå kun la fram tre av samtalekortene foran deltakerne istedenfor alle samtidig. Dette førte til at diskusjonen i større grad fikk et tydeligere

fokusområdet og det var lettere å velge seg et spørsmål som utgangspunkt for de ulike didaktiske potensialene. Figur 7 nedenfor viser de tre spørsmålene som skapte utgangspunkt for den tredje versjonen av oppgavene i steg 4: Skape/ re-designe.

Figur 7

Utgangspunkt for å skape ulike potensial for kjønnslikestilt undervisning i dans.



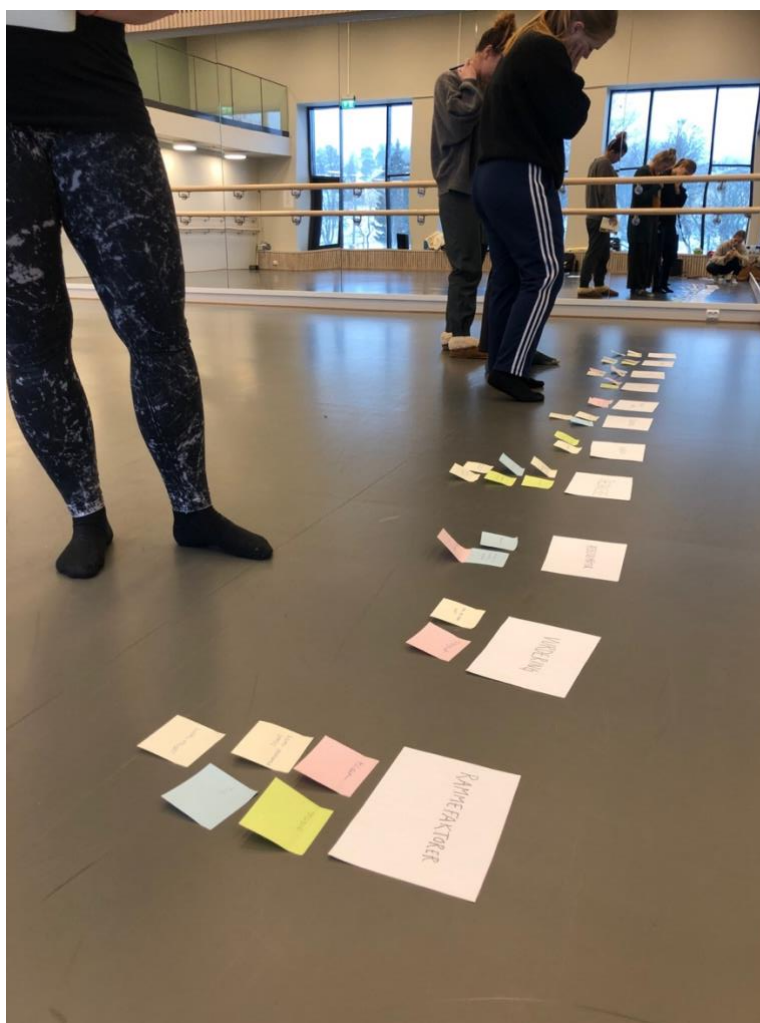
Istedenfor å gå inn i en konkret undervisningssituasjon, skulle deltakerne nå forsøke å omforme og se på hvordan man som dansepedagog kan skape didaktiske muligheter/ potensial for kjønnslikestilt undervisning i dans. I forlengelse av dette ble følgende versjon av oppgave 5: Skape en kontekst/ undervisningssituasjon formulert:

Oppgave 5, versjon 3: Skape en kontekst/ undervisningssituasjon.

Med utgangspunkt i spørsmålet «Hva legger du i begrepet kjønnsnøytral undervisning i dans?», får deltakerne utdelt blanke lapper som de skal skrive ulike potensial på, som kan svare på spørsmålet. Disse potensialene plasseres vi rundt omkring i rommet. Deretter legger jeg fram de didaktiske faktorene for så å i fellesskap plassere de nye potensialene under passende kategorier. Etter dette ser vi på de didaktiske faktorene som mangler eller har få potensial og fyller inn der det mangler.

Figur 8

Utvikling av didaktiske potensial for en kjønnslikestilt undervisning i dans.



Det å kunne utvikle ulike didaktiske potensial for en kjønnslikestilt undervisning, for så å kategorisere de i ulike didaktiske faktorer, førte til et vendepunkt i forskningsprosessen min. Det var først nå jeg i større grad klarte å skimte muligheter for svar på problemstillingen: «Hva betyr det å legge til rette for et kjønnslikestilt miljø i dans?» I tillegg opplevde jeg at jeg

først nå hadde klart å finne fram til et konsept som også kunne oppleves som praksisnært og nyttig for deltakerne. Målet for oppgave 6: Skape/ re-designe fikk nå som hensikt å konkret få utfordret egen praksis og reflektert rundt hvordan danseundervisning med et kjønnslikestilt perspektiv kan uttrykkes og ses i egen praksis. Dette dannet utgangspunkt for den tredje versjonen av oppgave 6 i steg 4: Skape/ re-designe og ble formulert slik:

*Oppgave 6, versjon 3: Re-designe/ tenke nytt rundt en undervisningssituasjon.
Med utgangspunkt i de konstruerte didaktiske potensialene: Velg dere ut en undervisningspraksis dere skal ha nå i løpet av nærmeste framtid.
En spesifikk målgruppe. Velg deretter ut tre potensial som dere skal inkorporere i deres allerede planlagte undervisning, som dere skal fokusere på og som dere skal gi meg en kort oppdatering på i etterkant.*

På bakgrunn av dette la jeg også til en ny oppgave under steg 5: Reflektere/dele. Denne oppgaven handlet i stor grad om at deltakerne ble oppfordret til å rapportere tilbake til meg hvordan inkorporasjonen av disse nye didaktiske potensialene fungerte og om det ga noen nye perspektiver på undervisningspraksisen. Oppgaven lød som følgende;

*Oppgave 8: Reflektere/ dele.
Send meg en skriftlig eller muntlig/visuell oppdatering på hvordan det gikk.*

5.1.5 Fase 5 – Siste runde, februar 2022

Etter totalt tre gjennomføringer, med prøving, endring og justering var jeg nå klar for siste runde av workshopen sammen med deltakere. Som beskrevet tidligere i fase 1 av utviklingen av workshopen gjorde jeg nå noen praktiske endringer i forbindelse med rekruttering av deltakere. Den siste runden av workshopen foregikk derfor i et samarbeid med Dans i Trøndelag og ble programmert som en del av et større arrangement med fokus på pedagogutveksling. Det praktiske rundt leie av studio og kontakt med deltakere ble nå overlatt til Dans i Trøndelag, slik at jeg kunne fokusere i enda større grad på workshopens ulike steg og dens innhold. I det store og hele tok jeg med meg mye av justeringene og strukturen fra forrige runde og beholdt oppgavens siste versjon av hvordan de så ut ved fase 4. Den største forskjellen i denne gjennomføringen var at jeg nå hadde flere deltakere å spille på. Vi var totalt 5 dansepedagoger, noe som gjorde det lettere å kunne jobbe med flere av oppgavene i

mindre grupper først, for deretter å samles og trekke fram hovedpoeng fra diskusjonen. Dette utgjorde den største forskjellen iblant annet steg 3: Tenke/ teoretisere, steg 4: Skape/ redesigne og steg 5: Reflektere/ dele. I oppgaven om samtalekortene under steg 3: Tenke/ teoretisere, fikk deltakerne nå mulighet til å jobbe i par med å stille hverandre spørsmål. Dette førte blant annet til at de i større grad tok seg bedre tid til å svare på alle spørsmålene og det ga større mulighet til å reflektere enda mer over egen praksis på flere plan. I steg 4: Skape/ redesigne fikk deltakerne gjennom å jobbe i par enda mer tid til å sette seg ned og konkret planlegge, justere og endre sin undervisningssituasjon. Dette førte videre til at vi nå i denne fjerde runden også fikk tid til å presentere og instruere hverandre i de konkrete øvelsene som ble skapt på bakgrunn av didaktiske potensial for en kjønnslikestilt undervisning. På denne måten ble steg 5: Reflektere/ dele nå enda mer lik originalen slik Walker (2013) og Goldsworthy (2012) beskriver den, gjennom «å skape koblinger og nye innsikter, samt formidling, samarbeid og å bygge nettverk» (Early & Goldsworthy, 2016, s. 35-36). Denne endringen skapte en praksisnær og nyttig avrunding på workshopen og førte til at deltakerne kunne gå fra workshopen med en konkret didaktisk tilnærming eller verktøy som de kunne ta med seg hjem til egen undervisningspraksis, slik jeg ønsket.

Figur 9

Deltakernes didaktiske potensial for en kjønnslikestilt undervisning i dans.

Potensial for en kjønnslikestilt undervisning i dans	
Innhold	<ul style="list-style-type: none"> - Utgangspunkt i ledd, muskler, sentrifugalkraft, tyngdekraft - Kvalitetsbasert arbeid - Kropp i tid, kraft, flyt og rom - Funksjonsbasert arbeid - Like muligheter for alle til å praktisere - Utgangspunkt i egen kropp
Deltakere	<ul style="list-style-type: none"> - På elevens premisser - Delta ut ifra egne forutsetninger - Skape rom for mangfold - Inkludering - Med egen kropp
Ressurser:	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken Kompetanse finnes - Variere i arbeidsrom ute/ inne - Utgangspunkt i egen kropp

	<ul style="list-style-type: none"> - Bevissthet rundt valg av kostyme - Bevissthet rundt valg av musikk
Arbeidsmåter:	<ul style="list-style-type: none"> - Alle skal kunne gjøre alt - Jeg danser med min kropp - Skape et trygt arbeidsmiljø - Bevissthet på ulikheter i kjønnene - Respekt
Vurdering:	<ul style="list-style-type: none"> - Egen refleksjon - Skal det være likt? - Trygghet
Rammefaktorer	<ul style="list-style-type: none"> - En kropp som beveger seg - Speil - Alder og livssituasjon - Klær - Sosialøkonomisk status hos elevene - Studio - Tid - Lokalmiljøet
Verbalt språk	<ul style="list-style-type: none"> - Åpenhet - Ta i bruk assosiasjoner som ikke er så kjønnnet - Definere kvalitet - Mindre fokus på kjønn
Fag:	<ul style="list-style-type: none"> - Bevissthet rundt bruk av referanser og historie - Verdsette individuelt uttrykk - Likestilling
Mål:	<ul style="list-style-type: none"> - Utgangspunkt i funksjon og kropp - Bevissthet rundt hva man krever - Dans er for alle - Utfordre kjønnsroller i ulike sjangre - Elevmedvirkning/ Deltakelse
Kultur:	<ul style="list-style-type: none"> - Åpenhet - Mangfold - Respekt

	<ul style="list-style-type: none"> - Bevissthet rundt holdninger - Kjennskap til populærkultur/ sosiale medier
Kroppsspråk	<ul style="list-style-type: none"> - Nøytralt - Ulike kvaliteter - Forbilde - Fri utfoldelse - Åpenhet

Figur 9 viser her til de ulike didaktiske potensialene som i de to siste rundene av workshopen ble utviklet og som kan ses som det konkrete kunnskapsbidraget fra min dansedidaktiske praksis.

5.1.6 Fase 6 – Utvikling av performanceworkshop, mai 2022

I min dansedidaktiske praksis har jeg i første omgang benyttet meg av begrepet workshop i beskrivelsen av den dansedidaktiske praksisen mitt masterprosjekt er bygget rundt. I tillegg til dette har jeg i siste fase av utviklingen utvidet dette begrepet til å definere workshop som arena for forskningsformidling. Gjennom å sette sammen begrepet «performance lecture», en formidlingsform der forelesning og forestilling blandes og smeltes sammen (Hübner, 2016), og begrepet «workshop», forstått som metode for generering av kreative ideer og innsikter basert på demokratisk deltakelse, lek, eksperimentering og læring (Akama, Pink & Sumartojo 2018), gjør jeg rede for begrepet workshop som arena for forskningsformidling.

Formidlingsformen jeg her utviklet var både performativ og deltakende og hadde som hensikt å gi et innblikk i den kreative praksisen, som likestilt med den skriftlige komponenten utgjør mitt masterprosjekt som helhet. Strukturen på performanceworkshopen fulgte i det store og hele strukturen jeg presenterte for deltakerne i workshopen, med de ulike stegene som jeg har beskrevet tidligere i dette kapittelet. Det performative ved formidlingsformen kom til uttrykk gjennom hvordan jeg skapte rom for kroppslig utforskning og refleksjon gjennom de ulike stegene. I tillegg, gjennom bruk av sirkelkomposisjon som virkemiddel, avsluttet jeg performanceworkshopen på lik måte som jeg startet; i form av kroppslig utforskning, men da presentert fra et annet perspektiv og der jeg integrerte resonnementer fra de ulike stegene for å skape analytiske poenger.

Gjennom å kombinere disse to begrepene til det selvkomponerte begrepet «performanceworkshop», opplevde jeg at jeg klarte å synliggjøre den praksis-ledede prosessen og den pågående dynamiske prosessen på en helhetlig og rettferdig måte.

I dette kapitlet har jeg beskrevet og gjort rede for utviklingen av den dansedidaktiske praksisen mitt masterprosjekt er bygget rundt. Jeg har beskrevet hvordan workshopens innhold og dens struktur, i form av ulike steg, har vært gjennom en kontinuerlig utvikling i de ulike fasene av prosessen. I tillegg har jeg gjort rede for ulike utfordringer som dukket opp underveis i prosessen, hvordan jeg møtte disse og utviklet praksisen videre. I neste kapittel er det de ulike øyeblikkene, funnene og poengene skapt i utviklingen av workshopen jeg tar for meg og kobler til teoretiske perspektiver for å skape nye innsikter og for å åpne opp for områder for videre forskning.

6. Analyselag 2: «Å tenke med teori»

I dette kapitlet analyserer jeg på nytt utviklingen av workshopen samt dens praksismateriale, gjennom å koble oppdagelser, funn og poenger til teori. I det følgende diskuterer jeg analytiske poeng som skapes i det øyeblikket jeg leser min praksis gjennom teoretiske begrep. Disse øyeblikkene trekker jeg ut som ulike *stoppøyeblikk* (Fels, 2015). Ifølge Fels (2015) kan slike stoppøyeblikk ses som øyeblikk som inviterer oss til å stoppe opp, avbryte våre vaner og gjenkjenne fravær i nærvær. Et midt-i-mellom sted av engasjement og lytting som kaller oss til å ta hensyn til det som er skjult, intimt eller sårbart (s. 479).

I analyselag 2: «Å tenke med teori» benytter jeg meg av slike stoppøyeblikk for å få frem viktige poeng som skapes i sammenkoblingen av å lese workshopen som praksis og dens praksismateriale med utvalgte teoretiske perspektiv. De følgende stoppøyeblikkene: «*Med et kritisk innoverblikk*», «*Slave av egen undervisningstradisjon*», «*Undervisning på hvem sine premisser?*» og «*Mot en kjønnslikestilte undervisning i dans*», følger i stor grad workshopens gang og gjenspeiler de ulike stegene i workshopen på mange måter. Likevel er de nevnte stoppøyeblikkene trukket fram fordi de representerer ulike stopp jeg har gjort i møte med praksismaterialet som på mange måter har skilt seg ut, da de har bydd på noe spennende, lærerikt og interessant. De nevnte stoppøyeblikkene er valgt ut på bakgrunn av at de fanget min oppmerksomhet og ønske om å utforskes videre, i form av å koble til og 'å tenke med' utvalgte teoretiske perspektiv. Gjennom denne analytiske prosessen svarer jeg på mine

problemstillinger, skaper nye innsikter rundt tematikken og åpner opp for områder for videre undersøkelse.

6.1 Med et kritisk innoverblikk

Med et ønske om å skape en arena for refleksjon, diskusjon og drøfting rundt problematikk knyttet til kjønn og dans i undervisning, har mitt arbeid i utviklingen av workshopen i stor grad dreiet seg om å finne metoder og inngangsvinkler som skulle få deltakerne til å undersøke sin egen praksis med et nysgjerrig og kritisk blikk. Lest gjennom et normkritisk pedagogisk perspektiv, ser jeg på min workshop som en aktiv handling for å vende et kritisk blikk inn mot egen undervisningspraksis og for å undersøke om en selv som dansepedagog opprettholder normer som skaper eller underbygger privilegier i en gitt kontekst. Mitt utgangspunkt med workshopen var å skape en arena for pedagogisk deling som ikke bare handler om å tilføre noe nytt til egen undervisningspraksis, men som kan bidra til å snu om på det som allerede er kjent. Metodiske valg vi tar i undervisning, handlinger, ord og videreføring av preferanser, er eksempler på slike handlinger jeg ønsket å undersøke nærmere. Lest gjennom Røthing (2020) og normkritisk perspektiv kan disse handlingene kobles til de allerede eksisterende og pågående prosessene vi gjør, som kan skape og opprettholde privilegier i gitte kontekster.

«Dette spørsmålet tok meg litt, fordi jeg har jo tatt meg selv i å tenke og si høyt: Det er veldig mye lettere å undervise jenter enn gutter, iallfall når de er små barn (...) og det handler om på en måte rett og slett hvordan små gutter er, de har behov for å løpe rundt og kanskje til og med sloss litt under timen. Og jeg merker at den erfaringen, den opplevelsen ligger litt til grunn for tanker jeg får når jeg ser på klasselista og ser ok, her er det mange guttenavn. Og med det får en forventning av hvordan den klassen kommer til å bli og hvilke grep jeg må ta. Noe som var litt vondt å kjenne på, at jeg allerede har mange fordommer. Man vil jo helst ikke at man skal sloss, eller løpe eller skrike.» (Deltakers tanker i etterkant av spørsmål; «Hvordan ser du helst at elevene ikke skal oppføre seg i undervisningen?»)

«Disse to spørsmålene synes jeg arresterer meg. De krever at jeg tenker på ubehagelige sider ved meg selv, med hva jeg forbyr og ikke forbyr. Jeg tror egentlig at jeg har større toleranse for menn som oppfører seg feminint enn for jenter som ikke

kontrollerer seg på den ubevisste måten man forventer at jenter eller kvinner gjør (...) for eksempel med mye støy eller fising og raping.» (Deltakers refleksjon rundt spørsmålene «Hvordan ser du helst at elevene ikke skal oppføre seg i undervisningen?» og «Hva ser du på som forbudt i din undervisning?»)

Disse to refleksjonene fra to av deltakerne under workshopen kobler jeg som et resultat av det Røthing (2020) beskriver som å øve opp normbevissthet, for å kjenne igjen tanker og verdier som er med på å bidra til andregjøring, diskriminering og reproduksjon av stereotypier. Gjennom å vende et kritisk blikk innover, mot hvordan egne tanker og holdninger i egen undervisningspraksis kan være med på å opprettholde stereotype kjønnsnormer, trekker deltakerne fram hvordan dette spørsmålet fikk dem til å kjenne på en følelse av å «bli stilt til veggs» med at de ble oppfordret til å se seg selv og sine holdninger fra et utenforstående perspektiv. Her skaper jeg også kobling til normkritisk intervensjon slik Kalonaityté (2014) anvender begrepet: «å få fram det usynlige og å sette det perifere i fokus, gjennom å løfte fram det som så langt har vært undervurdert» (s. 124). Det usynlige og det perifere, som skaper eller opprettholder diskriminering eller makt-ubalanse, leser jeg i denne sammenheng som dansepedagogenes underliggende fordommer knyttet til kjønn og oppførsel i timen. Det undervurderte kan være hvilke fordommer som viste seg å ikke være sanne likevel, til tross for forventninger basert på tidligere erfaring. I et normkritisk perspektiv ses blant annet integrering av normkritiske motforestillinger som konkrete pedagogiske metoder for å skape en normkritisk intervensjon. I min workshop trekker jeg kobling av disse pedagogiske metodene til det jeg i min workshop har utviklet som steg 2: Samle/navigere og steg 3: Tenke/teoretisere, da disse stegene i hovedsak har som hensikt å utfordre dansepedagogenes eksisterende oppfattelse av kjønnsnormer i dans. Her får deltakerne, gjennom det jeg kaller «stereotype bilder» og «samtalekort», mulighet til å vende et kritisk blikk inn mot egen undervisningspraksis og reflektere over om de på noen måte, ubevisst eller bevisst, er med på å opprettholde stereotypiske normer og forestillinger knyttet til kjønn og dans. Sitatene ovenfor viser refleksjoner gjort i forbindelse med disse samtalekortene.

Lest i perspektiv av Butlers kjønnsperformativitet ser jeg også erfaringene og refleksjonene som deltakerne trekker fram som et øyeblikk der kjønnsstereotype forventninger av kroppslige handlinger (i denne sammenhengen: sloss, løpe og skrike, fise og rape), basert på deltakernes tidligere erfaringer, koblet opp til kjønnsstereotype forestillinger av «gutt» og

«jente». Deltakernes refleksjoner rundt forventninger leser jeg gjennom det Butler (1993) beskriver som heteroseksuell hegemoni – en kulturell forståelse som insisterer på en sammenheng mellom sosialt kjønn, biologisk kjønn og begjær. Der det er i form av repeterende handlinger, gester og kroppsuttrykk forbundet med maskulinitet og feminitet, kjønnsperformativiteten sammen med forventningene skaper kjønn. På grunn av deltakernes tidligere erfaringer, som da gjerne underbygger kjønnsstereotypiske forventninger, etableres derfor et sett med forventninger til kjønnede framføringer som igjen danner grunnlag i møte med nye elever.

6.2 Slave av egen undervisningstradisjon

Flere av dansepedagogene i workshopen peker på hvordan deres opplevelse av problematikk og spørsmål knyttet til kjønn og dans oppleves forskjellig og varierer ut ifra hvilken kontekst danseundervisningen foregår i. Dansesjanger, alder på elever og gruppesammensetning kommer fram som faktorer der kjønn og dans har vært framtrødende i deltakernes erfaringer. Lest gjennom Thurén (1996) kobler jeg her deltakernes erfaringer med teoretisk perspektiv på hvordan styrken til kjønnskoding varierer ut ifra kontekst og forutsetninger.

«I dansen tenker man at alt er lov, men i undervisningen tenker man annerledes»
(Refleksjon fra deltaker i forbindelse med spørsmål: «Hva ser du på som forbudt i danseundervisningen?»)

Med denne kommentaren fra en av workshop-deltakerne trekker jeg linjer til det både Anttila (2013) og Lakes (2005) omtaler om den vestlige teatraliske danseformen: en modernistisk/ autoritær pedagogisk arv i den vestlige danseundervisningen. Deltakerne i workshopen trekker fram hvordan perspektiv på kjønn og hvilke kropper som får danse, ofte endrer seg ut ifra hvilken type undervisning og hvilken sjanger man underviser i. Spesielt kommer erfaringer knyttet til kontraster mellom sosiale danseformer som streetdans og hip hop og dansesjangre som klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/samtidsdans fram. På lik linje med Anttila (2013) og Lakes (2005), poengterer flere av deltakerne hvordan de tradisjonelle sceniske dansesjangrene, klassisk ballett, jazzdans og moderne dans har med seg en mer «disiplinert» og «streng» undervisningstradisjon.

En av deltakerne i workshopen reflekterer rundt hvordan menn ikke aksepterer disiplinering eller å bli «hersket rundt med» i like stor grad som jenter gjør, og at dette kan være et viktig perspektiv i den didaktiske refleksjonen om kjønn og dans. Lest i sammenheng med Lakes' (2005) beskrivelse av en autoritær pedagogisk arv i vestlig danseundervisning, der lærerens estetiske preferanser brukes som målestokk, med en autoritær, patroniserende og ydmykende holdning til elever, trekker jeg koblinger til dansepedagogenes egne erfaringer. Jeg tenker at det også hører med et sett med elevforventninger til en slik pedagogisk-metodisk tilnærming til læring. Østerns (2016) begrep «nikkedukkedanser», lest sammen med Olsson (1999) og Styrke (2018) synes jeg skaper en sterk kobling til deltakernes refleksjoner på dette området. Begrepet viser til en dansefaglighet i vestlig teatralisk kontekst, som handler om «å være god på å kopiere andres bevegelser, være velvillig og ikke yte motstand mot tekniske eller koreografiske ideer, ei heller mot autoritære undervisningsstiler» (Østern, 2016, s. 283). En dansefaglighet som appellerer til én type elev, som ikke er kritisk, tar plass som subjekt, eller stiller krav (Olsson 1999), eller som Østern (2017) formulerer om den tradisjonelle forestillingen om kvinnen som genus: «Hun skal ikke være kritisk, agere subjektivt eller stille krav» (Østern, 2017, s. 7).

6.3 Undervisning på hvem sine premisser?

I prosessen mot å vende et kritisk blikk inn mot egen undervisningspraksis adresserer flere av deltakerne dilemmaer knyttet til forventninger til selve undervisningen. Flere nevner en opplevelse av konflikt og ubalanse mellom ønsket om at elevene skal kunne føle seg frie og «slippe seg løs» i dansen, og behovet for kontroll. Som en fortsettelse av refleksjonene over, som tar for seg hvordan kjønnsstereotype forventninger basert på tidligere erfaringer eller ytre innflytelse, påvirker hvordan de forholder seg til kjønn i sin undervisningspraksis, viser flere deltakere til didaktiske preferanser som kanskje i større grad appellerer til kjønnsstereotype forestillinger og handlinger knyttet til «jenter». Et ønske om at elevene skal sitte rolig, være lydhøre, alltid være engasjerte og delta aktivt i undervisningen er noen av preferansene som kommer fram.

Lest gjennom en normkritisk pedagogisk praksis trekker jeg linjer til det Kalonaityté (2014) formulerer som det andre elementet i normkritisk pedagogisk arbeid, nemlig «bearbeidingsprosessen». Gjennom å vende et kritisk blikk mot egen undervisning opplever mange av deltakerne frustrasjon og en følelse av å bli «arrestert» når de blir stilt til veggs og

oppfordret til å vende et kritisk blikk mot egen praksis. I følge Kalonaityté (2014) er det sårbart når personlige, verdimeslige og teoretiske aspekter blir en del av samtalen, noe som kan by på friksjon og frustrasjon. I tillegg til dilemmaet nevnt ovenfor som handler om å bli dratt mellom ulike undervisningstradisjoner, nevner også mange av dansepedagogene dilemmaer som dreier seg om på hvem sine premisser undervisningen skal skje.

«Men jeg har jo forberedt meg»

(Sitat fra deltaker i refleksjon rundt hvem sine premisser undervisningen foregår på.)

Mye av frustrasjonen dansepedagogene nevner handler om en konflikt mellom egne behov og forventninger, og hva som skjer når de møter på elever, og da ofte gutter, som på en eller annen måte utfører handlinger som bryter med denne tause forventningen om hvordan man skal oppføre seg og «gjøre kropp» i danseundervisningssammenheng. Pedagogene nevner et sett med regler som kan se ut til å opprettholde, og appellerer til en dansefaglighet som samsvarer med Østerns (2016) begrep «nikkedukkedanser», som jeg reflekterte rundt i forrige underkapittel. På mange måter kan det se ut til at dansepedagogene gjennom denne konflikten er med på å opprettholde stereotype roller, ofte knyttet opp mot kjønnsroller og forventninger i undervisningen. Å se seg selv fra dette perspektivet virker på noen av pedagogene som krevende. Sitatet ovenfor viser til en refleksjon gjort av en av deltakerne i forbindelse med diskusjon rundt «på hvem sine premisser undervisningen skal skje». Jeg ser sitatet som et utløp for en frustrasjon som kommer til uttrykk når elevene ikke oppfører seg eller responderer som forventet, slik at pedagogen blir tvunget til å endre på hele sitt undervisningsopplegg. I samme diskusjon poengterer en annen deltaker viktigheten av å være klar over at man reagerer på oppførsel som bryter med normen og at man her heller bør jobbe med seg selv og sine forventninger.

Det tredje elementet i Kalonaitytés (2014) utvikling av normkritisk pedagogisk arbeid er læring. Læringen, har i denne sammenheng som hensikt å stille spørsmål rundt hvilke konsekvenser den normkritiske intervensjonen har hatt og hva man har lært fra situasjonen.

«Jeg fokuserer mye på feedback, måter man kan inndra elever mer aktivt i vurderingsprosessen og i avgjørelser, oppfordre elevene til å være med å reflektere rundt hvorfor og hvordan ting utføres. Prøvd å bli mer løse i forhold til struktur og hvem undervisningen er for. Blitt mer åpen, merker størst forskjell på at jeg selv har

fått et mer lekent forhold til undervisningen, ikke føler at man må være kapteinen som styrer. Man kan være litt avslappet og det er greit» (Tilbakemelding fra deltaker i etterkant av å integrere nye potensial for kjønnslikestilt undervisning i egen praksis).

Sitatet viser her til en av deltakernes refleksjoner i etterkant av oppgaven i workshopens steg 5: Refleksjon/ deling, der deltakerne ble oppfordret til å ta med seg potensialene for en kjønnslikestilt undervisning i dans hjem til egen undervisningspraksis og integrere det inn i allerede eksisterende undervisning. Lest gjennom normkritisk intervensjon som jeg i denne sammenheng kobler til deltakerens aktive handling av å gi slipp på den «streng» strukturen, til fordel for å la elevene delta mer aktivt i vurderingsprosessen og i avgjørelser, ble konsekvensen at deltakeren selv opplevde et mer åpent og lekent forhold til egen undervisning. Sett i et normkritisk perspektiv kan en koble det til at selve læringen var at pedagogen fikk denne nye åpne og lekne opplevelsen av egen undervisning.

6.4 Mot en kjønnslikestilt undervisning i dans

Med mål om å utfordre dansepedagoger til å se på egen undervisningspraksis i favør av et kjønnslikestilt miljø i dans har Steg 4: Skape/ re-designe i workshopen vært et aktivt forsøk på å konkret, praksisnært og håndfast kunne oppfordre dansepedagogene til å ikke bare undersøke men også gjøre endringer i egen undervisningspraksis. I workshopens utviklende fase er det dette steget, steg 4, som har gjennomgått flest transformasjoner og blitt definert og redefinert i flere omganger. Utviklingen av dette steget har vært krevende på mange måter. I starten syntes jeg det var utfordrende å finne en tilnærming som var praktisk nok. Jeg opplevde at vi ble sittende fast i en situasjon som besto av mye tenking og reflektering og ikke nok skaping. Jeg har måttet være kreativ og løsningsorientert og har selv måttet ta et skritt ut fra situasjonen og sett på egen praksis fra et kritisk ståsted. Som en del av denne prosessen har jeg trengt å lese nye perspektiver samt drøfte nye innfallsvinkler som jeg videre har testet i forskjellige versjoner i praksisen. Begrepet om normkritisk pedagogisk perspektiv er eksempel på et av de teoretiske perspektivene som har kommet til på bakgrunn av at jeg sto fast ved steg 4 og måtte åpne opp for nye perspektiver. Her opplevde jeg at det normkritiske pedagogiske perspektivet, spesielt gjennom elementet normkritisk intervensjon (Kalonaityté, 2014), som utfordrer allerede eksisterende oppfatninger av hva som er normen, tilførte og fylte en manglende dimensjon av steg 4. Utvidelse og tilføyelse av begrepet normkritisk intervensjon hjalp meg med å konkretisere hvilket utbytte deltakerne skulle sitte igjen med i

etterkant av workshopen. Dette ble gjort gjennom å ta tak i en øvelse fra egen undervisningspraksis, for så å se på hva som kunne endres for en mer kjønnslikestilt tilnærming.

Konkret i dette arbeidet har utvikling av didaktiske potensial for en kjønnslikestilt undervisning i dans, endt opp som det skapende/gjenskapende dansedidaktiske arbeidet. Potensialene utgjør eksempler på konkrete kunnskapsbidrag av min praksis-ledede forskning, som igjen sett i lys av en normkritisk intervensjon, utfordrer allerede eksisterende oppfatninger av hva som er normen, og som videre kan være utgangspunkt for utforming av didaktisk design. I det følgende trekker jeg fram tre av de skapte potensialene, som i et samarbeid mellom deltakerne i workshopen ble utviklet på bakgrunn av spørsmålet «*hva legger du i begrepet kjønnslikestilt undervisning i dans?*» og som jeg videre leser og kobler til teoretiske begreper.

6.4.1 Didaktisk potensial 1: Lav terskel, høy mestring og nøytral kropp

I diskusjonen rundt hva dansepedagogene legger i begrepet kjønnslikestilt undervisning i dans er det særlig elementer som inkludering, på deltakernes premisser, utgangspunkt i egen kropp, dans er for alle, å føle seg fri og trygg til å utforske, som trekkes fram av dansepedagogene i workshopen. Sett i lys av teoretiske perspektiver på vestlig teatralisk undervisningstradisjon lager jeg koblinger til hvordan Potensial 1: «Lav terskel, høy mestring og nøytral kropp» utfordrer normative forventninger knyttet til hvordan det skal danses. I motsetning til et individualistisk perspektiv, der målet med undervisningen er at alle skal lære samme teknikk, med allmenngyldige standarder som vurdering skal skje etter og med lærer som demonstratør i spissen, slik både Østern (2017) og Anttila (2013) trekker fram, inntar potensial 1 en annen tilnærming. Potensial 1 bygger heller opp under postmoderne, deltakende perspektiv på undervisning med fokus på lek og automatiserte bevegelser slik Shapiro (1998) trekker fram ved nåtidens danseundervisning, der man heller jobber med enkle øvelser med høy mestringsfølelse der ulike elever er sammen i grupper. En forutsetning for dette potensialet er at lærer deltar på lik linje med elevene, de samles som en gruppe, møtes på kryss og tvers og introduseres for øvelser uten gitte kroppslige vurderingsstandarder som undervisningen skjer etter.

6.4.2 Didaktisk potensial 2: «Med vi-et som didaktisk utgangspunkt»

Styrke (2018) poengterer hvordan det mangler en erfaring med dans hos voksne. Dette gjelder både hos beslutningstakere og aktører i samfunnet, og kan føre til mangel på gode rollemodeller. Videre kan dette ses i sammenheng med barn og unges oppfatning av hvilke kropper som danser og hvordan og hvor det danses. Hvordan kjønn utformes kan variere avhengig av danseaktivitetens hva, hvordan og hvor. Det andre didaktiske potensialet jeg velger å trekke fram fra workshop-prosessen vender fokus inn på nettopp dette: å skape muligheter for en felles opplevelse av dans gjennom fokus på «vi-et» som didaktisk utgangspunkt. Potensial 2 bygger her på verdien av å benytte seg av den kompetansen og de ressursene som allerede er til stede, og da spesielt i undervisningssituasjoner der danseaktiviteten foregår som en del av grunnskoleopplæringen. Potensial 2 er i stor grad utviklet på bakgrunn av deltakernes erfaring med å komme inn i grunnskolen med et undervisningstilbud med et to-lærer-system som ofte fører til at klassens lærer ender opp i en passiv rolle som observatør. Her vender potensial 2 fokus mot å inkludere og ta utgangspunkt i de ressursene og kompetansen som allerede er til stede hos lærerne i grunnskolen. På denne måten legges det til rette for mer aktiv deltakelse av lærer og at deltakelsen skjer på like premisser, for både lærer og elever. På denne måten kan man i større grad gi rom for den manglende felles erfaringen for dans som Styrke (2018) trekker fram. Denne handlingen kobler jeg også videre til det Söot & Viskus (2014) poengterer som kjennetegn på nåtidens danseundervisning, nemlig hvordan dansekunnskap nå innebærer langt mer enn danseteknikk og kontroll, og at lærere trenger et bredt spekter av undervisningsstrategier for å motivere og engasjere elevene sine, noe som vender fokus inn mot undervisningsmetoder snarere enn lærerens egen dansetekniske kompetanse.

6.4.3 Didaktisk potensial 3: «Å eie det performative kroppsspråket»

Manning (2004) i Henderson (2018) poengterer hvordan den dansende kroppen ses som en kulturelt merket kropp – en kropp som er skrevet på og snakket for av hvert samfunn og hver kultur før den snakker for seg selv. Jeg kobler også på mange måter denne merkede (kjønnede) kroppen opp til det Butler (1993) beskriver som heteroseksuell hegemoni. En modell som i stor grad beskriver hvordan mennesker blir lest og forstått gjennom det visuelle blikket, som et bestemt kjønn på bakgrunn av binære sammenkoblinger av sosialt og biologisk kjønn i sammenheng med kroppsuttrykk, repeterende handlinger og gester

forbundet med femininitet og maskulinitet. Gjennom å sette en slik forståelse i system, er Butler sin hensikt å ta i bruk det binære for å forstå den dominerende diskursen slik at vi kan jobbe mot å bryte med den. Det tredje potensialet for en kjønnslikestilte undervisning i dans: «Å eie det performative kroppsspråket», handler i stor grad om å ta i bruk og utnytte det kroppslige og performative som er unikt for dansen, som metode. Her trekker deltakerne fram hvilket potensial som ligger i kroppslig instruks istedenfor verbal instruks. Potensialet handler om å bruke kroppen mer aktivt i selve instruksjon og kommunikasjon, istedenfor bruk av verbale språk. Sett i perspektiv av Butlers hegemoniske modell kobler jeg på mange måter likheter til potensial 3, gjennom hvordan potensialet handler om å først være bevisst en dominerende diskurs, i denne sammenheng: kroppen som kulturelt merket og «passiv», for deretter å bryte med det dominante. Spesifikt for potensialet handler det om å ta tilbake eierskap av den kroppslige kommunikasjonen gjennom å vende fokus mot hvilke muligheter og nyanser som ligger i det performative og gjennom kroppslig instruksjon. Det handler om å se på kroppen som en ressurs snarere enn å la kroppsuttrykket innta en passiv rolle – åpen for normativ og binær tolkning av kjønnsuttrykk. Koblet videre til det Lakes (2005) poengterer med hvordan undervisningsmetoden ofte kan være kraftigere enn selve innholdet, trekker jeg linjer til hvordan potensial 3 her utfordrer en såkalt «utenat-undervisning» knyttet til en vestlig autoritær undervisningstradisjon. I motsetning til et læringssyn som tar utgangspunkt i at læring skjer gjennom repetisjon av undervisningsmaterialet over tid, med uforanderlige verbale oppfordringer fra læreren, snur potensial 3 her om på fokuset ved å la den kroppslige performative kommunikasjonen lede an og la den verbale kommunikasjonen komme i andre rekke.

I dette kapitlet har jeg presentert fire stoppøyeblikk (Fels, 2015) som jeg har koblet til ulike teoretiske perspektiver. Gjennom denne analytiske prosessen har jeg skapt nye innsikter rundt tematikk knyttet til kjønn og dans. I neste kapittel ser jeg disse nye innsiktene i sammenheng med masterprosjektets problemstillinger og gjør rede for hvordan disse er besvart. Deretter avslutter jeg med drøfting og oppsummering som åpner opp for områder for videre forskning.

7. Avsluttende drøfting, oppsummering og utgangspunkt for videre forskning

Dette masterprosjektet har hatt som hensikt å se på hvordan dansepedagoger kan utfordre egen praksis og legge til rette for en kjønnslikestilt undervisningspraksis i dans. Med mål om å skape en arena for diskusjon, drøfting og refleksjon, i form av utvikling av en workshop for dansepedagoger, har jeg med dette masterprosjektet hatt som mål å bidra med nye innsikter til problematikk knyttet til kjønn og undervisning i dans. Spesifikt i dette arbeidet ses mitt masterprosjekt som et aktivt forsøk på å bryte med noen av de underliggende, gjerne underbevisste didaktiske prinsippene og metodene dansepedagoger og undervisere i dans har med seg i sin undervisningspraksis som opprettholder stereotypiske merker, og som igjen skaper antydninger til at dans ikke anses som en kjønnslikestilt aktivitet.

I dette siste kapittelet tar jeg utgangspunkt i de to problemstillingene: «*Hva betyr det å legge til rette for en kjønnslikestilt undervisningspraksis i dans?*» og «*Hvordan kan danselærere utfordre og utforske egen didaktisk praksis, i favør av et kjønnslikestilt miljø i dans?*» Her trekker jeg fram hvordan jeg gjennom en praksis-ledet prosess har svart på mine problemstillinger. I tillegg reflekterer jeg rundt hvordan dette masterprosjektet ses i sammenheng med annen relevant forskning og er knyttet til en pågående diskurs rundt hvilke kropper som får danse, og hva undervisning i dans er og kan være i dagens samfunn.

7.1 Kjønnslikestilt undervisningspraksis

Min motivasjon for dette masterprosjektet var blant annet å undersøke nærmere hvilken makt, potensial og muligheter jeg og andre dansepedagoger sitter på med tanke på opplevelsen og forståelsen av dans som en kjønnslikestilt praksis. På bakgrunn av dette ønsket jeg gjennom problemstillingen «*Hva betyr det å legge til rette for en kjønnslikestilt undervisningspraksis i dans?*» å undersøke hvordan en kjønnslikestilt undervisningspraksis i dans kan se ut.

Utvikling av didaktiske potensial for en kjønnslikestilt praksis har vært et viktig grep på veien mot å svare på problemstillingen. De ulike didaktiske potensialene har i denne workshop-prosessen vært viktige kunnskapsbidrag for å framsette ny kunnskap. I kapittel 6 har jeg trukket fram og belyst tre av de didaktiske potensialene som deltakerne i workshopen kom fram til. Her har jeg videre koblet de til ulike teoretiske perspektiver og med det skapt nye innsikter for hva det betyr å legge til rette for en kjønnslikestilt undervisningspraksis i dans.

Ut ifra denne sammenkoblingen ser jeg tydelig at de potensialene som jeg koblet til teori trekker linjer til en postmodernistisk tankegang for undervisning. Dette kommer til uttrykk spesielt gjennom hvordan de vender fokus mot et deltakerbasert pedagogisk perspektiv, der undervisningen skal skje på elevens premisser og med fokus på å utnytte og dyrke ulikhet. Likevel er det et viktig poeng her at de fleste konkrete praktiske tilnærmingene og potensialene for en kjønnslikestilt undervisningspraksis i stor grad beveget seg mot undervisning i dans for yngre barn: en type danseundervisning der innholdet i undervisningen i større grad kan defineres av pedagogen selv og som heller ikke er like styrt av kompetansemål og styringsdokumenter slik danseundervisning i videregående skole og høyere utdanning kan være. Til tross for dette vil jeg si at de ulike potensialene som ble utviklet i høyeste grad kan ses som anvendelige og tilpasses inn i hvilken som helst kontekst for danseundervisning.

7.2 Utfordre egen didaktisk praksis

Som dansepedagog innebærer min jobb blant annet å legge til rette for danseaktivitet. Med det innebærer det også et ansvar hos meg, og andre dansepedagoger, når det kommer til elevers oppfattelse av hvilke type kropper som kan danse og hvordan det skal danses. I tillegg til å undersøke hva en kjønnslikestilt undervisningspraksis i dans er og kan være, har jeg også i dette masterprosjektet undersøkt hvordan danselærere kan utfordre og utforske egen undervisningspraksis. Gjennom utvikling av en dansedidaktisk praksis, i form av utvikling av workshop som forskningsmetodologisk utgangspunkt har jeg svart på problemstillingen *«Hvordan kan danselærere utfordre og utforske egen didaktisk praksis, i favør av et kjønnslikestilt miljø i dans?»* Koblet opp til et normkritisk pedagogisk perspektiv (Björkman & Bromseth, 2019) kan danselærere utfordre og utforske egen didaktisk praksis gjennom å gå inn med et kritisk blikk på egen undervisningspraksis. Gjennom å hele tiden ta et skritt tilbake, stille spørsmål, være nysgjerrig, nyskapende, og å bruke den kompetansen man allerede besitter på nye måter, kan danselærere være med å bryte med normer som skaper og opprettholder kjønnsstereotype forestillinger knyttet til kjønn og dans.

I workshopen var det mange av deltakerne som kunne kjenne på en følelse av å «bli stilt til veggs» i form av å reflektere over handlinger, tankemønstre eller verdier som de tidligere ikke har måttet ta stilling til. I forlengelse av dette peker mange av deltakerne på en følelse av å befinne seg i en konflikt mellom undervisningstradisjoner. Spesielt trekker flere av deltakerne

fram hvordan en underliggende «disiplinert» og «streng» undervisningstradisjon kommer i konflikt med eget ønske om å oppfordre til kreativ utfoldelse og utforskertrang. Med utgangspunkt i disse refleksjonene fra deltakerne, tolker jeg det som et paradoks hvordan dansepedagoger som er utdannet og utøvere i en tid hvor postmoderne pedagogiske perspektiv står sterkere enn modernistiske og autoritære undervisningstradisjoner, slik Anttila (2013) og Lakes (2005) beskriver, likevel føler seg låst til en pedagogisk arv preget av en dansefaglighet som kjennetegnes av et objektiverende forhold til den dansende kroppen. Mange av deltakernes erfaringer og refleksjoner kan derfor peke på tendenser til at vi nesten ubevisst er slaver av egen undervisningstradisjon og på den måten også opprettholder stereotype forestillinger og normer knyttet til danseeleven. Disse tankene mener jeg i stor grad er viktige bidrag sett i et større perspektiv på hva undervisning i dans er og bør være, noe som tar meg videre til masterprosjektets siste underkapittel som tar for seg hvordan mitt prosjekt kan ses i sammenheng med annen forskning og hvordan det gjør seg som utgangspunkt for videre forskning.

7.3 Utgangspunkt for videre forskning og avsluttende ord

Østern et al. (2021b) skriver om hvordan dansefaget er i stadig utvikling og hvordan danseforskning i løpet av de siste tiårene har bidratt til endringer i høyere utdanning innen dans over hele verden. Ved hjelp av postkoloniale og dekoloniale teorier har vestlige modernistiske idealer kritisk blitt utforsket og dekonstruert til fordel for mer kritiske og inkluderende dansepraksiser (s. 64). I tråd med dette kan en se at det i forskningsfeltet foregår en større diskusjon om hva dans og danseundervisning i samtiden er og bør være (Lakes, 2005; Sööt & Viskus, 2014; Østern et al. 2021b). Med utgangspunkt i dette vil jeg på mange måter si at mitt masterprosjekt, med en vinkling inn mot kjønn og dans henger sammen med et større perspektiv og diskurs om hvem danseundervisning er for. Med utgangspunkt i å gå inn med et kritisk blikk på egen undervisningspraksis og med utvikling av potensial for en kjønnslikestilt undervisning i dans, vil jeg i stor grad si at mitt masterprosjekt er et bidrag i diskursen rundt hvilke kropper som får danse og hvilke verdier, kroppssyn og hvilken dansefaglighet en vestlig undervisningstradisjon i dans opprettholder. Selv om konteksten jeg undersøker i dette masterprosjektet tar for seg problematikk knyttet til kjønn og vestlig teatralisk dans, er det likevel mange faktorer og poenger jeg har favnet som kan være like gyldige og aktuelle i andre kontekster. Spesielt mener jeg at fokus på normkritisk oppøvelse

på egen undervisningspraksis og hvilke verdier en bringer videre er like aktuelt for all utvikling av dans, både som fagområde og som kunstform.

Avslutningsvis håper jeg at dette praksis-ledede masterprosjektet, med fokus på å utvikle en dansedidaktisk praksis som forskningsmetodologisk utgangspunkt, kan være med på å styrke og bygge opp under annen performativ forskning. Å kunne ha en performativ tilnærming til ny kunnskap, gjennom å utforske tematikken på en praksisnær og kroppslig måte, i en sosial kontekst med andre dansepedagoger, har vært avgjørende for de innsikter jeg sitter igjen med. Å forske i og gjennom kunsten har ført til en dynamisk og helhetlig forståelse samt gjort prosessen svært lystbetont. En performativ tilnærming til kunnskaping har ført til at jeg selv har måttet jobbe normkritisk i min yrkespraksis. Dette har åpnet opp for nye perspektiver og innfallsvinkler i mitt daglige arbeid. Jeg har med dette gjort en gransking og en vurdering av eget pedagogisk verdigrunnlag og blitt bevisst hvilken makt jeg selv som dansepedagog sitter på med tanke på hvilke verdier jeg implisitt overleverer. Dette gjelder både konkret til mine elever i form av hva, hvordan og hvorfor jeg underviser, men også hva min undervisning og mitt pedagogiske kunstnerskap uttrykker til øvrige kollegaer og samfunnet generelt.

Dersom jeg skulle forsket videre på denne tematikken ville de ulike didaktiske potensialene for kjønnslikestilt undervisning i dans vært utgangspunkt for videre forskning. Her kunne en mulighet blant annet ha vært å ta i bruk de ulike potensialene for utvikling av et undervisningsdesign for en kjønnslikestilt undervisning i dans. I forlengelse av dette har jeg nå skapt en workshop for dansepedagoger som jeg håper og tror kan være til nytte for dansepedagoger og undervisere i dans på tvers av type undervisning, tradisjon og sjanger. Det hadde derfor vært spennende og jobbet videre med denne workshopen som en del av min dansepedagogiske virksomhet i tiden fremover.

Referanser

- Akama, Y., Pink, S. & Sumartojo, S. (2018). *Uncertainty and possibility: New approaches to future making in design anthropology*. (1. utg). Routledge.
- Anttila, E. (2013). Dance pedagogy in the contemporary world. I A. K. Ståhle (Red.), *Close encounters. Contemporary dance didactics: Exploration in theory and practice* (s. 13–30). DOCH Dans och Cirkushögskolan.
- Balansekunst (2020, 25. juni) Hva er normkritiske perspektiver?
<https://www.balansekunstprosjektet.no/nyheter/2020/6/24/hva-er-normkritiske-perspektiver>
- Berg, I. T. (2016). Kropp, teori og kjønn – en artikkel om skillelinjer i norsk dans. I S. Øverås Svendal (Red.), *Bevegelser: Norsk dansekunst i 20 år* (s. 17-43). Skald forlag.
- Björkman, L. & Bromseth, J. (2019). *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Buck, R. & Turpeinen, I. (2016). Dance Matter for Boys and Fathers. *Nordic Journal of Dance*, 7 (2), 16-27. <https://doi.org/10.2478/njd-2016-0011>
- Burt, R. (2007). *The male dancer – Bodies spectacle sexualities*, (2. Utg.). Routledge.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40 (4), 516-531, The Johns Hopkins University Press.
<http://www.jstor.org/stable/3207893?origin=JSTOR-pdf>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. (1. utg.). Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter*. (1. utg.). Routledge.
- Butler, J. (2020). *Kjønn performativitet og sårbarhet*, (Holm-Hansen, L. Overs). Cappelen's upopulære skrifter, Cappelen Damm Akademisk
- Caroll, L. (2022, 9. mai). Queer. I Merriam Webster Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/queer>
- Chappell, K. (2007). The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 2 (1), 39–56.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.01.001>
- Clegg, H., Owton, H. & Allen-Collinson, J. (2016). The cool stuff!: Gender, dance and masculinity. *Psychology of Women Section Review*, 18 (2), 6-16.
<https://oro.open.ac.uk/47491/1/POWS%202016%20Dance%20and%20gender.pdf>

- Clegg, H., Owton, H. & Allen-Collinson, J. (2018). Challenging conceptions of gender: UK dance teachers' perceptions of boys and girls in the ballet studio. *Research in Dance Education*, 19 (2), 128-139. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1391194>
- Clegg, H., Owton, H. & Allen-Collinson, J. (2019). Attracting and Retaining Boys in Ballet. *Journal in Dance Education*, 19 (4), 158-167. <https://doi.org/10.1080/15290824.2018.1472381>
- Deleuze, Gilles. (1987). *A thousand platueaus: capitalism and schizoprenia*. Translated by Brian Massumi. University of Minnesota Press.
- Early, R. & Goldsworthy, K. (2016). The textile toolbox: New Design Thinking, Materials & Processes for Sustainable Fashion Textiles. Project Report. Mistra Future Fashion, Research Institute of Sweden (RISE).
- Elnæs, C, U. (2021, 27. september). *En hyllest til butchen*. <https://blikk.no/butch-dans-gutta/en-hyllest-til-butchen/205853>
- Fels, L. (2015). Performative Inquiry: Releasing Regret. I Schonmann, S. (Red.), *International Yearbook for research in Arts Education*, 3 (15), 475-481. Waxmann.
- Fisher, J. (2007). Make It Maverick: Rethinking the “Make It Macho” Strategy for Men in Ballet. *Dance Chronicle*, 30 (1), 45-66. <https://doi.org/10.1080/01472520601163854>
- Gard, M. (2001). Dancing around the ‘Problem’ of Boys and Dance. *Discourse: Study in the Cultural Politics of Education*, 22 (2), 213-225. <https://doi.org/10.1080/01596300120072383>
- Gard, M. (2008) When a boy’s gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13 (2), 181-193. <https://doi.org/10.1080/13573320801957087>
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen* (2. utg.). Tell forlag.
- Goldsworthy, K. (2012). *Laser-finishing: a new process for designing recyclability in synthetic textiles*. [Doktorgradsavhandling, University of the Arts London]. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.606520>
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, 118 (1), 98–106.
- Hebert, C. (2017). Boys only! Gender-based pedagogical practices in a commercial dance studio. I W. Oliver and D. Risner (Red.), *Dance and Gender: An Evidence Based Approach* (s. 97–114). University Press of Florida.
- Henderson, B. (2018). Intertextuality and dance. An approach to understanding embodied performance of gender in dance discourses. *Journal of Dance Education*, 19 (1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/15290824.2018.1407031>

- Hübner, F. (2016). Hard Times: Lecture performance as gestural approach to developing artistic work-in-progress. *Research Catalogue*.
<https://www.researchcatalogue.net/view/158044/158045>
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. (2011). *Thinking with theory in qualitative research – Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jusslin, S. (2020). *Dancing/reading/writing: performative potentials of intra-active teaching pedagogies expanding literacy education*. [Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi University]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-3998-4>
- Jørgensen, H. (2020). Workshop som metode til bæredygtig pædagogisk forskning med afsæt i et forskningsprojekt om kvalificering af pædagogisk praksis. *Forskning og forandring*, 3 (2) 107-125. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2375>
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Studentlitteratur.
- Lakes, R. (2005). The Message behind the methods: The authoritarian pedagogical legacy in Western concert dance technique and rehearsals. *Art Education Policy Review*, 106 (5), 3–20.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. (2. utg). The Guilford Press.
- Lindqvist, A. (2010). *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck* [Doktorgradsavhandling, Umeå Universitet]. urn:nbn:se:umu:diva-32496
- Manning, S. (2004a). Danced spirituals. I A. Lepecki (Red.), *Of the presence of the body: Essays on dance and performance theory* (s.82–96). Wesleyan University Press.
- Manning, S. (2004b). *Modern dance, negro dance: race in motion*. University of Minnesota Press.
- Migdalek, J. (2015). *The embodied performance of gender*. (1. utg). Routledge.
- Miller, D. (1988). *The novel and the police*. University of California Press.
- Moi, T. (2008). Jeg er ikke en kvinnelig forfatter. *Samtiden*, 117 (3) 6-21.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1890-0690-2008-03-03>
- Mäkelä, M. & Nimkulrat, N. (2018). Documentation as a practice-led research tool for reflection on experimental knowledge. *Form Akademisk*, 11 (2), 1-16.
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.1818>
- Olsson, C. (1999). Rena kroppar – smutsiga rörelser. I E. Grönlund, L. Hammergren, C. Olsson & A. Wiger (Red.), *Forskning i rörelse – Tio texter om dans* (s. 154–173). Carlssons Bokförlag.
- Olsson, C. (2000). Rörelsens kön: Kvinnligt och manligt i scendansen vid tre sekelskiften. I A. Göransson (Red.), *Sekelskiften och kön* (s.179-204). Prisma.

- Pastorek Gripson, M. (2016). *Positioner i dans. Om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik*. Konstnärliga fakulteten. [Doktorgradsavhandling, Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet].
- Rafferty, S. & Stanton, E. (2017). I am a teacher and I will do what I can: some speculations on the future of the dance technique class and its possible transformation. *Research in Dance Education*, 18 (2), 190-204. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354841>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.) Fagbokforlaget.
- Risner, D. (2007). Rehearsing masculinity: challenging the 'boy code' in dance education. *Research in Dance Education*, 8 (2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/14647890701706107>
- Risner, D. (2014). Gender problems in Western theatrical dance: Little girls, big sissies & the "Baryshnikov Complex." *International Journal of Education & the Arts*, 15 (10), 1-23.
- Risner, D. & Stinson, S.W. (2010). Moving social justice: Challenges, fears and possibilities in dance education. *International Journal of Education & the Arts*, 11(6), 1-27.
- Roche, J. (2015). *Multiplicity, embodiment and the contemporary dancer: Moving identities*. (1. utg.) Palgrave MacMillan.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: perspektiver på undervisning*. Capellen Damm Akademiske
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Liber
- Shapiro, S. (2015). Art in a world of change: A vision for global aesthetics. *Journal of Gender and Power*, 3(1), 67–88.
- Shapiro, S. B. (1998). Toward transformative teachers: Critical and feminist perspectives in dance education. I S.B. Shapiro (Red.), *Dance, power and difference* (s. 7–21). Human Kinetics.
- Skårerus, E. & Wikberg, S. (2018). Inledning, I E. Skårerus (Red.), *Estetiska ämnen och genus* (s. 9-21). Gleerups Utbildning AB
- Smith-Autard, J. (2002). *The art of dance in education* (2. utg.). A & C Black.
- Smith, H & Dean, R.T. (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh University Press
- St.meld. nr. 7 (2015-2016). Likestilling i praksis – Like muligheter for kvinner og menn. Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Stinson, S. (2005). The hidden curriculum of gender in dance education. *Journal of Dance Education*, 5 (2), 51-57. <https://doi.org/10.1080/15290824.2005.10387285>
- Styrke, B. M. (2018). Danshistoriska nedslag i och utanför skolan. I E. Skårerus (Red.), *Estetiska ämnen och genus* (s. 9-21). Gleerups Utbildning.

- Svendsen, S. (2020). Forord. I J. Butler (Red.), *Kjønn, performativitet og sårbarhet*. (s.7-29.) Capellen Damm.
- Sööt, A. & Leijen, Ä. (2012). Designing Support for Reflection Activities in Tertiary Dance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 448 – 456.
- Sööt, A. & Viskus, E. (2014). Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – The Challenges of the 21st century. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 12 (2014), 290-299.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1167>
- Talent Norge. (2019, 20. november). *Ny satsing på kvinnelige koreografer*.
https://talentnorge.no/nyheter/ny-satsing-paa-kvinnelige-koreografer/?fbclid=IwAR3dCtmNZfL64ea25ge91bq3txZhkHCDXOQJgb0PAYIHROGbsfBks_wlVXA
- Tidd, U. (2003). *Simone de Beauvoir*. (1. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203634431>
- Tredway, K. (2014). Judith Butler redux – the heterosexual matrix and the out lesbian athlete: Amélie Mauresmo, gender performance, and women’s professional tennis. *Journal of the Philosophy of Sport*, 41 (2), 163-176. <https://doi.org/10.1080/00948705.2013.785420>
- Thurén, B.M. (1996). Om styrka, räckvidd och hierarki, samt andra genus-teoretiska begrepp *Kvinnovetenskapligt tidskrift*, 3-4, 69-85.
- Walker, S. (2013). Imagination’s Promise: practice-based design research for sustainability. I S. Walker & J. Giard (Red.), *Handbook of design for sustainability* (s.446-465). Bloomsbury Academic.
- Ørngreen, R. & Levinsen, K. T. (2017). Workshops as a research methodology. *Electronic Journal of ELearning*, 15 (1), 70-81.
- Østern, T. P. (2016). Oppdragelse til nikkedukkedanser eller dansekunstner? Hegemoni, diversitet og motstand i norske samtidsdansutdanningers dansefaglige forståelse. I S. Øverås Svendal (Red.), *Bevegelser: Norsk dansekunst i 20 år* (s. 207–307). Skald forlag.
- Østern, T. P. (2017). Norske samtidsdansutdanninger i spennet mellom modernisme og postmodernisme: Tidligere dansestudenters refleksjoner over påvirkningen av en danseutdanning. *På Spissen*, 3(2), 1–23.
- Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2021a). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 1-18.
<https://doi.org/10.1177/14687941211027444>
- Østern, T.P., Reppen, C., Lion, K., Lundmark, K., & Sjøstedt Edelholm, E. (2021b). Future designs of tertiary dance education: Scanning the field for decolonizing potentials in major change project at the Department for Dance Pedagogy at Stockholm University of the Arts. *Journal*

for Research in Arts and Sports Education, 5 (4), 62-48.

<https://doi.org/10.23865/jased.v5.2982>

Vedlegg

Vedlegg 1

Vedlegg 1: Informasjons- og samtykkebrev som det ble sendt ut til deltakerne. Tittelen på masteroppgaven har endret seg etter at brevet ble sendt ut.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Gutter danser ikke, gjør de?»

-Et praksisledet masterprosjekt om dans og kjønn»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan danselærere kan legge til rette for et kjønnslikestilt miljø i dans. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

«Gutter danser ikke, gjør de?» –Et praksisledet masterprosjekt om dans og kjønn» er et masterprosjekt som har som formål å se på hvordan danselærere kan legge til rette for et kjønnslikestilt miljø i dans. Analysegrunnlaget består av empirisk materiale i form av utveksling av erfaringer gjennom utforskning i form av to workshops med andre dansepedagoger i feltet. Det empiriske materiale analyseres videre gjennom et kjønnsperformativt teoretisk perspektiv, og danner grunnlaget for å se på strategier for å utfordre eksisterende dansepedagogiske praksiser. Masterprosjektet er et praksisledet forskningsprosjekt som resulterer i en todelt publikasjon; en kunstnerisk praksis i form av workshop og en skriftlig del. Følgende problemstillinger blir utgangspunkt for forskningsprosjektet;

Problemstilling for tekstkomponent:

Hvordan kan en workshop utformes for å utfordre danselæreres eksisterende didaktiske tilnæringer til et kjønnslikestilt miljø i danseundervisningen?

Problemstilling for kunstnerisk praksis: *Hvordan kan danselærere utfordre eksisterende didaktiske tilnæringer i favør til et kjønnslikt miljø?*

For å navigere i terrenget og for å dykke dypere inn i denne forskningen, blir det nødvendig å se på følgende delspørsmål; På hvilken måte forstår danselærere kjønn i deres utdanningskontekst? Hva betyr det å legge til rette for en kjønnslikestilt dansepraksis?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges tekniske og naturvitenskaplige universitet, institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket fra henvendelse via sosiale medier og nettverksgrupper for dansepedagoger og undervisere i dans i Norge. Utvalget som er valgt ut representerer et bredt spekter innenfor undervisning i dans. Utvalget består av danseundervisere fra ulike bakgrunner, med ulike undervisningserfaring og representerer danseundervisere fra ulike arenaer som private danseskoler, kulturskoler og videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i dette forskningsprosjektet innebærer det at du er med som aktiv deltaker i en workshop. Som aktiv deltaker er du med i et fagfellesskap som drøfter, utforsker og diskuterer ulike tilnæringer

og erfaringer til undervisning i dans med tama dans og kjønn.

Metoder som videoopptak av workshop, lydopptak av diskusjoner, refleksjonstekster fra deltaker og deltakende observasjon fra studentforsker blir i hovedsak brukt for å samle empirisk materiale for videre analyse og utvikling av workshop. Det betyr at det du som deltaker sier og gjør blir dokumentert. Det er bare relevante personopplysninger som navn, kjønn, yrke og utdanning som blir samlet inn. Alt materiale som dokumenteres lagres på en kryptert minnepenn som kun studentforsker har tilgang til. Veileder blir gitt mulighet til å se materialet.

Masteroppgaven vil bestå av en todelt publikasjon, delvis en praktisk del, delvis en skriftlig del. Hvorvidt deltakerne blir identifiserbare eller ikke blir gjenstand for diskusjon under workshop og analyse med deltakerne. Deltakerne blir invitert inn i analysearbeidet og kan da ta stilling til dette. Ingen identifiserbare oppgaver vil bli publisert uten deltakernes uttrykkelige godkjenning.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er studentforsker Line Joten og veileder Tone Pernille Østern som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger lagres videoopptak, lydopptak og personopplysninger på en ekstern minnepenn som er kryptert.
- Personopplysninger blir lagret på en annen ekstern minnepenn eller skriftlig.
- Mailkorrespondanse blir lastet ned som PDF-filer, lagret på minnepenn og slettet fra mailsystemet.
- Bcc blir brukt i all mailkorrespondanse med deltakere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.2022. Personopplysninger blir slettet ved prosjektslutt. Øvrig materiale ønskes beholdt for forskningsformidling og undervisning så langt deltakerne godkjenner dette.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges tekniske- naturvitenskaplige universitet ved Tone Pernille Østern, tone.pernille.ostern@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen; thomas.helgesen@ntnu.no, Norges tekniske- naturvitenskaplige universitet

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Tone Pernille Østern)


Studentforsker
(Line Joten)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Gutter danser ikke, gjør de? - Et praksisledet masterprosjekt om dans og kjønn» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta som deltaker i workshop med de datainnsamlingsmetoder som er beskrevet i dette samtykkebrevet.
- hvis aktuelt; at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes
- at innsamlet forskningsmateriale beholdes etter prosjektslutt og kan brukes i forskningsformidling og undervisning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

