

Dans i den videregående skole

Scenisk dans 1 – et allmenndannende fag?

Hanne Kolstad



Masteroppgave ved pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2013

TITTEL:

Dans i den videregående skole
Scenisk dans1 – et allmenndannende fag?

AV:

Hanne Kolstad

SEMESTER:

Vår 2013

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk (PED 4290)
Didaktikk og organisasjonslæring

STIKKORD:

Dansefaget i skolen
Allmenndanningsbegrepet i relasjon til dansefaget
Læreplanteori
Læreplanen i Scenisk dans 1

© Hanne Kolstad

År: 2013

Tittel: Dans i den videregående skole – Scenisk dans 1 – et allmenndannende fag?

Forfatter: Hanne Kolstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

TEMA OG PROBLEMSTILLING

Denne oppgaven tar utgangspunkt i læreplanen for faget Scenisk dans 1. Faget skal være allmenndannende og samtidig yrkesforberedende. Dette kan fremstå som motsetninger når det allmenndannende assosieres med utviklingen av mennesket i relasjon til faget, mens det yrkesforberedende knyttes til det fagspesifikke. Utvikling av faglige ferdigheter. Målet med oppgaven har derfor vært å identifisere hvordan dette muliggjøres i læreplanen for faget. I den sammenheng har jeg anvendt John I. Goodlads læreplannivåer (Goodlad i Engelsen 2006), for å se hvordan dette arter seg gjennom ulike tilnærminger til den. Hovedproblemstillingene som vil bli drøftet er:

Hvordan gjenspeiles målet om allmenndanning i faget scenisk dans 1 seg i den intenderte-, den oppfattede -, og den operasjonaliserte læreplanen?

Er det sammenheng mellom den intenderte-, den oppfattede-, og den operasjonaliserte læreplanen?

Underproblemstillinger som drøftes i relasjon til dette er:

På hvilken måte forstår man scenisk dans som et allmenndannende fag?

Hvilke utfordringer ligger i dansefagets egenart og faget Scenisk dans 1 i forhold til å fremme det allmenndannende siktemålet?

METODE

Data i avhandlingen er innhentet gjennom semistrukturert forskningsintervju, jf. Kvale (2009). Informantene er to lærere som arbeider med faget scenisk dans 1. Disse belyser den oppfattede-, og operasjonaliserte læreplanen. Den tredje informant ledet arbeidet da læreplanen i faget ble utviklet. Hun belyser den intenderte læreplanen. Spørsmålene rettes tematisk mot:

- Refleksjoner rundt bruken av selve læreplandokumentet: generell del og fagplanen. (Ift. Læreplanutvikler: refleksjoner rundt utformingen.)
- Forholdet mellom teori og praksis
- Læringsperspektiv
- Ferdighetsmål og allmenndannende mål

Intervjuet med læreplanutvikler omfavner i tillegg ”bakgrunn”. Hensyn til føringer i arbeidsprosessen. ”Oppsummering”, hvor hun ser på om temaene tatt opp i intervjuet var gjenstand for diskusjon i læreplangruppen.

LITTERATUROMFANG

Gjennom blant annet Hellesnes (Hellesnes i Dale 1992), Dale (2008), læreplanens generelle del og formålsparagrafen, belyses allmenndanningsbegrepet. Videre knyttes dette til dansefagets egenart med blant annet Blumenfeld-Jones (1997), og teori som omfavner dansepedagogiske fagtradisjoner, blant annet Adshead (1990). Spesielt viktig er Smith-Autards ”Midway-modell” (2002) for drøfting av problemstillingen. I tillegg benyttes, som nevnt, læreplanteori, deriblant Goodlad (Goodlad i Engelsen 2006).

RESULTATER OG KONKLUSJONER

Oppgaven belyser at allmenndanning i dansefaget omhandler en balanse og frem- og tilbakegang mellom det på den ene siden fagspesifikke -, og på den andre, personlighetsutviklende siden ved faget. Midway-modellen (Smith-Autard 2002) presenterer slike motsetninger i dansefaget, og eksemplifiserer hvordan man kan forene dem. Den viser slik hvordan både det fagspesifikke og det personlighetsutviklende er nyttig for utvikling i dans, og hvordan disse styrker hverandre.

Det viser seg gjennom intervjuene, som speiler den intenderte -, den oppfattede -, og den operasjonaliserte læreplanen, at det er vanskelig å etterkomme målet om allmenndanning i faget scenisk dans slik det forstås i relasjon til midway-modellen (ibid). Alle informantene svarer mest i retning av det fagspesifikke og yrkesforberedende når svarene ses i lys av modellen. Det viser seg dermed at det er sammenheng mellom den intenderte -, den oppfattede-, og den operasjonaliserte læreplanen i forhold til dette.

Analysen, som også speiler *den oppfattede læreplanen*, trekker i samme retning, men tar utgangspunkt i modellen og greier derfor i større grad å trekke mulige paralleller. Den skisserer også utfordringer som ligger i utformingen av læreplandokumentet i relasjon til å fremme det allmenndannende siktemålet.

Forord

Jeg har selv erfaring som danselærer i den videregående skole. Dermed vet jeg at elevgruppene som starter på studieretning dans ofte er veldig splittet i forhold til grunnlag, ønsker og mål. Noen har danset i mange år fra før og har ambisjoner som retter seg mot en utøvende dansekarriere. Andre har ingen erfaring når de starter, og har heller ingen konkrete yrkesambisjoner med dansen. Læreplanen i faget Scenisk dans 1 sier at faget skal være både allmenndannende og yrkesforberedende. Det skal gjøres rom for begge disse elevgruppene. Man skal kunne gå videre med dansen, men man skal også få med seg noe allmenndannende. Dette kan det som lærer oppleves utfordrende å etterkomme. Ønsket er i den grad det er mulig, at alle elevene skal få et utbytte av danseundervisningen som er verdifullt for dem uavhengig av erfaring og mål. Dette gjorde meg interessert i å komme nærmere hvordan dette, som i utgangspunktet fremtrer som konfliktfylt, kan forenes. Om det i det hele tatt er mulig. Det er dermed egne erfaringer med dansefaget i den videregående skole, som er bakgrunnen for tematikken og valg av problemstilling i denne oppgaven.

Arbeidet har vært krevende, men engasjerende. Det har vært lærerikt, og gitt meg ny innsikt i dansefaget. Jeg har gjort meg tanker og refleksjoner som jeg vil ta med meg ut i egen yrkesutøvelse.

Når siste punktum nå er satt er det mange jeg gjerne vil takke:

Først og fremst, takk til Sigmund Lieberg, som har vært min veileder. Takk for tydelige tilbakemeldinger, og din tålmodighet. Du har motivert og inspirert meg gjennom hele prosessen, og du har vist stort engasjement i tematikken. Takk også for at du har lettet arbeidet gjennom veiledning på Skype. Det har gjort kombinasjonen av full jobb, og oppgaveskriving mer gjennomførbart.

Takk til min kjære Kristian (som 11. mai skal bli min mann), for at du har holdt ut med meg når det har vært på det mest hektiske. Takk for all støtte og motivasjon når jeg har tvilt på om jeg ville komme i mål. Du er fantastisk!

Takk til lærerne, og lederen for læreplanarbeidet som har stilt til intervju. Det hadde ikke blitt noen oppgave uten dere.

Sist, men ikke minst, takk til alle ”master-venner”, i og utenfor pedagogikkfaget, som har gått foran som gode forbilder og gitt meg inspirasjon til å fullføre.

Moss, Mai 2013

Hanne Kolstad

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Problemstillinger	1
1.2	Avhandlingens oppbygning	2
2	ET ALLMENNDANNENDE FAG	4
2.1	”Ein utdana mann og eit dana menneske”	4
2.1.1	Estetikk og estetisk teori.....	6
2.1.2	Den estetiske erfaring.....	8
3	ET DANSEHISTORISK TILBAKEBLIKK.....	11
3.1	Ulike tradisjoner i danseutdanningen	12
3.1.1	The midway-model.....	15
3.2	Praksis-teori dikotomien i dansefaget.....	21
4	LÆREPLANTEORI.....	24
4.1	Læreplanens fem nivåer.....	25
4.1.1	Den intenderte læreplanen.....	26
4.2	Læreplanen i scenisk dans 1	28
4.2.1	Dansens plass i skolen.....	28
4.2.2	Oppbygning av læreplanen i Scenisk dans 1	30
4.2.3	Identifisering av emner for analyse.....	32
5	ANALYSE	34
5.1	Midway-modellen i fagplanen.....	34
5.1.1	Prosess og produkt	34
5.1.2	Kreativitet, fantasi, individualitet og kunnskap om teaterdans	35
5.1.3	Følelser og trening.....	36
5.1.4	Bevegelsesprinsipper og stilisert teknikk.....	37
5.1.5	Problemløsning og styrt undervisning.....	37
5.1.6	Oppsummering	38
5.2	Forholdet mellom dansens ulike dimensjoner i fagplanen	39
5.2.1	Skape	39
5.2.2	Utøve	40
5.2.3	Verdsette.....	41
5.2.4	Oppsummering	42

5.3	Læringsperspektiv i læreplanen	42
5.3.1	Oppsummering	43
6	METODISKE BETRAKTNINGER	45
6.1	Tema og problemstilling	45
6.2	Utvalg	45
6.2.1	Kjennetegn ved informantene	46
6.3	Intervju som metode	47
6.3.1	Intervjuguidens oppbygning	48
6.4	Gjennomføring av intervjuene	49
6.4.1	Relasjonen mellom forsker og informant	50
6.5	Transkribering	51
6.6	Datafremstilling	52
6.7	Fortolkningsgrunnlag	53
6.8	Etiske problemstillinger	53
6.9	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	55
7	PRESENTASJON AV INTERVJU MED LEDEREN FOR LÆREPLANARBEIDET	57
7.1	Den intenderte læreplanen	57
7.1.1	Bakgrunn	57
7.1.2	Dansens dimensjoner i fagplanen	59
7.1.3	Læringsperspektiv	60
7.1.4	Ferdighet – faglighet – allmenndanning	60
7.2	Oppsummering	61
8	PRESENTASJON AV INTERVJU MED LÆRERNE	63
8.1	Lærernes refleksjoner rundt bruken av fagplan og generell del	63
8.1.1	Lærernes anvendelse og vektning av dansens ulike dimensjoner	65
8.1.2	Lærernes syn på læringsperspektivet i fagplanen	69
8.2	Oppsummering	70
9	DRØFTING	72
9.1	Midway-modellen i sammenheng med den intenderte -, den oppfattede -, og den operasjonaliserte læreplanen i Scenisk dans 1	72
9.1.1	Allmenndanning i den intenderte læreplanen	78
9.1.2	Allmenndanning i den oppfattede -, og operasjonaliserte læreplanen	79

9.2 Sammenheng mellom den intenderte -, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen?.....	79
10 AVSLUTTENDE BEMERKNINGER OG KONKLUSJONER.....	82
11 Litteraturliste	84
Vedlegg 1	86
Vedlegg 2	88

1 INNLEDNING

Dans er en kunstform som krever mye av utøveren. Det kreves en sterk fysikk, forståelse for kroppens oppbygning, opparbeidelse av styrke og bevegelighet, og bevegelsesanalyse. I tillegg må utøveren kunne formidle en handling og/eller følelser gjennom dansen.

Dansen skal være noe mer enn estetisk vakker. Den skal kunne sjokkere, provosere eller røre deg. Dans er derfor utfordrende både fysisk og mentalt. Dans er kreativt og sosialt. Selv om danseformene denne oppgaven skal omhandle betraktes som individuelle, danser man ofte sammen med andre i en gruppe. I tillegg har man til formål å presentere dansen for et publikum og må derfor prøve å forholde seg til deres forventninger.

Dans er preget av tradisjoner, samtidig som den skal være nyskapende. Det er utøverens oppgave å ivareta begge deler. Dans kan derfor være dannende som fag, da det utfordrer på måter som gjør en selvstendig, men samtidig samhandlende. Det krever kroppsbevissthet og dansetekniske ferdigheter, men det kan være en måte å få kontakt med eget følelsesliv.

Dans er bevegelse, og evnen til å kunne bevege seg er vesentlig. Dermed kan fokuset på selve bevegelsesutøvelsen lett få mest fokus, og slik stå i veien for å knytte dansen til det indre og personlige.

1.1 Problemstillinger

Danseutdanning foregår i dag på mange arenaer i samfunnet. Det finnes utallige frie, eller statlig drevne grupper, kulturskoler og danse- og ballettskoler, som utdanner barn og unge på forskjellig nivå. Dans er en del av kroppsøvingsfaget i grunnskolen, men den mest formelle utdanningen i dans innenfor skoleverket er danselinjen i den videregående skolen. På danselinjen fordyper elevene seg i dansefagene klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/samtidsdans gjennom hele det treårige løpet, samtidig som de får allmenn studiekompetanse. De har dermed mulighet til å søke studier som er relatert til dans eller ikke. Danselinjen er et alternativ for alle elever, uavhengig av om de har erfaring med dans fra før. Det er ingen profesjonsutdanning, men kan fungere som en forberedelse på en

profesjonsutdanning i dans. Målet er at elevene skal utvikle sine dansetekniske ferdigheter. De resterende obligatoriske skolefag på danselinjen skal også være med på å utvikle elevene til selvstendige mennesker. De skal lære å stå for egne valg, bli kreative, handlende, være i stand til å tilpasse seg og samarbeide med andre.

I læreplanen i faget Scenisk dans 1 står det at faget skal være et allmenndannende fag. Jeg ser det som en utfordring å ivareta dansen som allmenndannende fag, og samtidig holde fokus på utvikling av det dansetekniske. Jeg vil derfor ved bruk av John I. Goodlads læreplannivåer (Goodlad i Engelsen 2006) se nærmere på målet om allmenndanning i Scenisk dans 1.

Opgaven skal belyse disse problemstillingene:

- 1. Hvordan gjenspeiles målet om allmenndanning i faget Scenisk dans 1 i den intenderte-, den oppfattede- og den operasjonaliserte læreplanen?*
- 2. Er det sammenheng mellom den intenderte -, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen?*

I den sammenheng drøftes også:

3. På hvilken måte forstår man scenisk dans som et allmenndannende fag?
4. Hvilke utfordringer ligger i dansefagets egenart og faget Scenisk dans 1 i forhold til å fremme det allmenndannende siktemålet?

1.2 Avhandlingens oppbygning

I avhandlingens andre kapittel går jeg inn på dannelsbegrepet, for å kunne beskrive og sette noen kriterier for hva et allmenndannende mål betyr. Her er utdrag fra læreplanens generelle del "Det allmenndanna menneske" viktig. Videre ser jeg på teorier som støtter denne tankegangen. I avsnitt 2.1.1 og 2.1.2 spisser jeg dette mer spesifikt mot estetiske fag og dansefaget. Kapittel 2 berører derfor problemstilling 3, men blir drøftet ytterligere i kapittel 3.

I kapittel 3 tar jeg for meg teori som beskriver dans som kunstform og som fag. Jeg kommer her inn på pedagogiske tradisjoner som dansefaget har vært preget av. Her blir det blant annet

fremmet en utfordring i forhold til teori og praksis i faget som blir aktuell i diskusjonen senere. Jeg presenterer en modell som viser hvordan man kan møte denne problematikken på en god måte. ”Midway-modellen”(Smith-Autard 2002), som den heter, ivaretar både det fagspesifikke og det personlighetsutviklende i faget, og blir derfor brukt gjennomgående videre i oppgaven. I kapittelet blir problemstilling 3 drøftet, og 4 i forhold til dansefaget mer generelt.

I kapittel 4 ser jeg på en læreplanteori som er aktuell for oppgavens problemstilling. Jeg anvender Goodlads læreplannivåer for å beskrive de ulike tilnærmingene til læreplanen. Videre går jeg mer spesifikt inn på dansens plass i den videregående skolen for å se på hvilken posisjon dansefaget har. Kapittelet leder frem til en presentasjon av fagplanen i Scenisk dans 1.

I kapittel 5 tar jeg i bruk teori fra de foregående kapitlene for å foreta en analyse av fagplanen i Scenisk dans 1 i forhold til det allmenndannende siktemålet. Underveis i dette kapittelet drøftes deler problemstilling 1: ”Hvordan gjenspeiles målet om allmenndanning i den oppfattede læreplanen?” Problemstilling 4 :”Hvilke utfordringer ligger i dansefagets egenart og Scenisk dans 1 i forhold til å fremme det allmenndannende siktemålet?” spisset mot Scenisk dans 1, vil også bli belyst. Resultatet av denne analysen legger grunnlag for intervju med lederen for læreplanarbeidet i dans og lærere i Scenisk dans 1. Gjennom disse intervjuene søkte jeg å komme nærmere den intenderte -, den oppfattede – (i en videre utstrekning), og den operasjonaliserte læreplanen i scenisk dans 1. Presentasjon av disse intervjuene finnes i henholdsvis kapittel 7 og 8. Metodiske vurderinger redegjøres for i kapittel 6.

I kapittel 9 drøftes resultatene av intervjuene med lærerne og leder for læreplanarbeidet i lys av problemstilling 1 og ”midway-modellen”. Her ser jeg også nærmere på sammenhengen mellom den intenderte -, oppfattede -, og operasjonaliserte læreplanen, problemstilling 2.

I kapittel 10 oppsummerer jeg mine funn og kommer med avsluttende kommentarer til dette.

2 ET ALLMENNDANNENDE FAG

I læreplanens generelle del defineres god allmenndanning slik:

“God allmenndanning vil seie tileigning av konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv kunnskap og modnad til å møte livet - praktisk, sosialt og personleg eigenskapar og verdiar som lettar samvirket mellom menneske og gjer det rikt og spennande for dei å leve samen” (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet 1993).

Videre fremkommer det at dette handler om et helhetlig syn på opplæringen. Målet er å se sammenheng mellom ulike fagfelt og legge grunnlag for en tverrfaglighet som kan gi overblikk, skape sammenheng og skape en mer helhetlig forståelse. Dette gjøres gjennom å ta utgangspunkt i felles referanserammer, som gjør det mulig å relatere kunnskapen til noe, knagger å henge den på. Det er et bidrag til å forstå hvorfor vi skal lære det vi lærer. Disse referanserammene er en del av den allmenne danningen, og det som skal sikre at alle skal kunne delta i opplæringen uavhengig av bakgrunn.

”Sams bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i eit nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmene i eit demokratisk fellesskap. Det er felles referanserammer som gjer det mogleg å knyte det ein ser, les eller hører til eit sams, underforstått tenkjesett... God allmenndanning viser korleis utviklinga av dugleik, innsikt og kunnskap er noko av det mest fantastiske menneske har lært å gjere saman - historisk og globalt. Ho styrkjer evner og haldningar som gir samfunnet rikare sjansar til vokster i framtida” (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet 1993).

2.1 ”Ein utdana mann og eit dana menneske”

Under forrige avsnitt ser vi at utgangspunktet for god allmenndanning er formidling av felles referanserammer. I læreplanens generelle del refererer man til denne bakgrunnsinformasjonen ved hjelp av begrepet danning.

Jon Hellesnes tar for seg dannelsbegrepet i ”Ein utdana mann og eit dana menneske”. I følge Hellesnes har danning med refleksjon rundt fagmangfoldet å gjøre med subjektiviteten og dagligverden som utgangspunkt. Hellesnes er opptatt av ikke å skille teori fra praksis, det åndelige fra det konkrete, fagverden fra dagligverden. Danning knytter seg til samspillet mellom mennesker, til dialogen og det sosiale. Var vi alene ville ikke danningen eksistert. Det er gjennom andre vi blir oss selv bevisst. Gjennom andre skapes en forståelseshorisont, og denne forståelseshorisonten gir en mening til alt vi gjør, ser og erfarer. Dette bygger igjen på samfunnets historie og menneskets livshistorie (Hellesnes i Dale 1992).

Hellesnes hevder imidlertid at utdanning gjør danning mer og mer umulig. Han hevder dette fordi skille mellom fagverden og dagligverden stadig blir større, og å skape tilnærming dem i mellom fremtrer som et problem (ibid).

Donald Blumenfeld-Jones (1997) viser hvordan kunsten kan bidra til å ivareta danningen. Han mener utdanning handler om mer enn utvikling av intellektet. I skolen lærer vi oss hvordan vi skal være, og oppføre oss. Han hevder at dette blir med oss videre i livet, mer enn den kognitive utviklingen (Blumenfeld-Jones 1997: 314). Blumenfeld-Jones mener elevene opptrer fysisk i skolen, men uestetisk, uten intensjon. Dette fordi aktiviteten skilles fra målet. Målet settes ofte høyest. Estetisk sett, er det mange aktiviteter som er verdt å gjøre bare for deltagelsen sin skyld. Utfallet trenger ikke alltid være kjent eller relevant, for å forsvare hvorfor man skal utføre disse aktivitetene. Læreplanen skal rettferdiggjøre menneskelige premisser, ikke kun søke det mest effektive resultatet (Blumenfeld-Jones 1997).

John Dewey mente at det ikke er aktiviteten i seg selv, men konsekvensen av aktiviteten som fører til læring. Han mente at intellekt og bevissthet blir adskilt fra den fysiske handling i skolen, og at konsekvensene av dette blir at kroppslig aktivitet delvis blir en forstyrrende faktor. Kroppen er der, men anvendes ikke i sammenheng med den informasjon som skal tas inn. Isteden frister den intellektet til å sette fokus på andre ting, og blir en kilde til ugagn.

”Sansene må tas i bruk for å ”lagre” handlingene som skjer på bakgrunn av tanken, intellektets hensikt. Sansene er veier til kunnskap, ikke fordi ytre fakta blir overført til hjernen, men fordi de blir brukt til å gjøre noe som har en hensikt. Et skille mellom handling og hensikt gjør handlingen mekanisk, dette kan også gjelde kunnskap som kommer til en gjennom fysisk handling som å tegne, skrive, synge. Enhver måte er mekanisk når den innskrenker den kroppslige aktiviteten, slik at det etableres et skille mellom kroppen og bevisstheten” (Dewey i Dale 2001: 56).

Dewey mener imidlertid at det ikke er tilstrekkelig å se sammenheng mellom årsak og virkning, men at målet er å lete etter hvorfor det er en sammenheng mellom årsak og virkning. Slik gjør vi refleksive erfaringer, og tenkningen blir et bevisst forsøk på å oppdage spesifikke forbindelser mellom det vi gjør og konsekvensene av det. Tenkningen kan ses som en gjengivelse av intellektet (Dewey i Dale 2001).

Med forskjellig fokus vil Blumenfeld-Jones og Dewey frem til det samme. De vil bringe intellektet, altså tenkningen, og kroppen sammen, for å gi det man skal lære et meningsinnhold. Blumenfeld-Jones mener at kunsten, som en allerede veletablert form for estetisk liv, vil kunne gi de spesifikke opplevelsene som leder til estetiske erfaringer. Blumenfeld-Jones presiserer at dette ikke handler om å utvikle teknisk ekspertise, men erfaringer som nettopp bringer intellektet og kroppen sammen (Blumenfeld-Jones 1997: 314). Dermed vil man komme nærmere denne koblingen mellom det abstrakte og det konkrete, som Hellesnes mener stadig blir mer utfordrende.

2.1.1 Estetikk og estetisk teori

Dale (2008) mener dannelse er knyttet til tre kjennetegn: kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar. Han hevder at også de estetiske fagene har en vesentlig rolle når vi snakker om dannelse. *”Begrunnelsen for estetikk og kunst er ikke å redusere kjedsomheten i skolen. Men ved å vektlegge estetikk og kunst kan nettopp reduksjon av kjedsomhet i form av emosjonell flathet bli en av konsekvensene”* (Dale 2008: 197).

Behovet for å avklare hva som menes med begrepet estetikk melder seg. Dale tar for seg begrepet på ulike måter. Estetisk kompetanse kan være en egen form for kompetanse som vi lærer gjennom arbeid med de estetiske fagene. *”Estetikk er en del av kunnskapens tre”* (Dale 2008: 198). Samtidig viser Dale hvordan et undervisningsforløp, uavhengig av hvilket fag det er snakk om, kan knyttes til estetisk kompetanse. Dale relaterer dette til: en dynamisk enhet (når enkeltdelene i undervisningen knyttes til en helhet), rytme og balanse (relateres til læringsaktivitetene), helhet, harmoni og utstråling, til undervisningen i de tilfeller der undervisningen har en sådan kvalitet. Dale mener at når undervisningen er god innehar den estetiske fenomener uavhengig av hvilket fag det er snakk om. På den annen side mener Dale at utvikling av elevens intellektuelle funksjoner også gjelder for estetikk. Gjennom arbeid med estetiske fag får eleven bevisst oppmerksomhet på estetiske fenomener, de utvikler evne

til abstraksjon og får kompetanse til å sammenligne og differensiere ulike estetiske fenomener (Dale 2008).

På bakgrunn av dette ser man at arbeid med estetiske fag i seg selv kan ha en betydning for danning og allmenndanning, som antydnet tidligere. Samtidig er det like vesentlig som i andre fag at undervisningen i estetiske fag også har en estetisk kvalitet. Altså, at undervisningsforløpet fremstår som en avrundet enhet der de enkelte delene forsterker hverandre, at eleven blir i stand til å fatte linjene, strukturen og relasjonene i opplevelsene innenfor en prosess (ibid). Bare da kan de ulike opplevelsene bli til en *erfaring*. Jeg vil se nærmere på ulike estetiske teorier som kan være med å belyse hvordan undervisning i dansefaget bør være, for at den skal ha estetisk kvalitet.

Lars Løvlie (1990) har, inspirert av John Dewey, beskrevet tre estetiske teorier: den mimetiske, den ekspressive og den transformative (Løvlie i Ørbæk Svee 2008: 24). Alle teoriene forsøker å si noe om hva som er kunst, og også hva som er god kunst. I den mimetiske teorien samsvarer god kunst med det som er vakkert. Den bygger på prinsippet om å ligne eller representere et forbilde. Anna-Lena Østern skriver om det mimetiske prinsipp i sin artikkel om pedagogisk teori for estetiske fag, og trekker frem dansen som et eksempel på at det mimetiske prinsipp fortsatt eksisterer innenfor enkelte kunstfag. "*Gjennom gode modeller overføres forskjellige danseteknikker og typer av dans*" (Østern i Ørbæk Svee 2008: 24).

I den ekspressive teorien understrekes det at kunstnerisk uttrykk og god kunst stiger frem av individets følelsesverden. Det som skapes trenger ikke ligne noe ytre, men det er et uttrykk for noe indre. Milton H. Snoeyenbos og Carole A. Knapp (1979) mener dansen ofte knyttes til denne teorien, fordi dans ofte fremstår som et ekspressivt uttrykk, og menneskekroppen er selve kunsten. De mener imidlertid at den ekspressive teorien ikke er dekkende nok for å beskrive dansen, da dansen kan ha flere formål enn å være uttrykk for en følelse, eksemplifisert ved:

1. Repetere en bevegelsessekvens
2. Synkronisere bevegelse
3. Utforske uestetiske kvaliteter ved bevegelse

4. Utforske estetiske kvaliteter ved bevegelse (da i den mimetiske forståelsen av ordet, noe vakkert fremfor noe som ikke er vakkert) (Snoeyenbos og Knapp 1979: 17-18)

De hevder også at bruk av den ekspressive teorien i beskrivelse av dans kan føre til en for høy grad av subjektivitet. Dette er et spørsmål om fokus skal ligge på bevegelse i seg selv, eller om bevegelsen skal ses på som et medium for formidling av noe annet, f.eks følelser, holdninger eller meninger.

Den transformative estetiske teorien skiller seg fra de to andre ved at det ikke finnes noe ferdig ideal om hvordan et kunstverk skal se ut, det finnes heller ikke noe indre som er ferdig til å tas frem. Det som finnes er det som blir til i dialogen mellom individet og oppgaven, mellom individet og teknikken, mellom individet og gruppen, og mellom jeg og meg (individets egen refleksjonsprosess) (Ørbæk Svee 2008: 24).

Når man snakker om dans og danning kan det å argumentere for hva som er *god kunst* virke lite hensiktsmessig. Med *god kunst* snakker man med en gang om et ideal, hva som er bra og hva som er dårlig. På en annen side er det kanskje når alle disse teoriene er representert at danseundervisningen får estetisk kvalitet, fordi hver av dem viser ulike måter å angripe dansefaget på. Det mimetiske prinsippet kan representere den tekniske utførelsen i dansen, det ekspressive; det formidlingsmessige, og den transformative; det improvisatoriske, det spontane og skapende. Er det kanskje først når man presenterer dansefaget fra alle disse sidene og kan vise at det er en sammenheng mellom dem, at danseundervisningen vil ha en estetisk kvalitet? Og kanskje er det når undervisningen foregår med estetisk kvalitet at vi også kan se den som betydningsfull for danning og allmenndanning?

2.1.2 Den estetiske erfaring

Vi har til nå sett at estetisk kompetanse kan knyttes til danning. Jeg har argumentert for at dans til tross for å være et estetisk fag like fullt krever undervisning med estetisk kvalitet. Jeg har deretter sett på ulike estetiske teorier for å belyse dette. For å utdype dette ytterligere vil jeg ta for meg det Blumenfeld-Jones kaller for den estetiske erfaring. Gjennom dette beskriver han hvordan arbeid med kunstfag i seg selv kan virke dannende. Blumenfeld-Jones knytter den estetiske erfaring til meningsskaping gjennom kontakt med seg selv, andre og miljøet rundt. Denne meningsskapingen er nært knyttet til deltagelse. Deltagelsen får fokus som et mål i seg selv. Utfallet ved en aktivitet trenger ikke alltid være kjent. Kunstproduksjon er en

type aktivitet hvor man kan komme i kontakt med seg selv og omgivelsene, og slik oppnå en fellesskaps- og helhetsfølelse som vil skape mening i tilværelsen (Blumenfeld-Jones 1997: 315). Dette krever en dypere forståelse av hva *mening* er, og det ligger i spenningsfeltet mellom hva som *skapes* (epistemologi), og hva som *er* (ontologi). Blumenfeld-Jones mener den hermeneutiske sirkel av mening har både en slik ontologisk og epistemologisk side. Det som forstås (en tekst, noe man gjør, lek etc.) forstås innenfor en kontekst, sammensatt av personlig historie, og historien rundt det man opplever (Blumenfeld-Jones 1997: 317).

”Når det kommer til kunstproduksjon vil mine valg bli preget av hva jeg vet om denne kunstformen fra før, mine erfaringer med kunstproduksjon og mitt personlige forhold til meg selv som kunstner. Hermeneutikk er da en kunnskapsgenererende prosess, hvor erfaringene (ontologisk) og forståelsen av dem (epistemologisk) er smeltet sammen. Denne helheten er beslektet med den estetiske erfaring” (Blumenfeld-Jones 1997: 317).

Blumenfeld-Jones konkluderer derfor med kunstproduksjon som bidrag til den estetiske erfaring. Det er en meningsfull, sosial handling, hvor produsenten må komme i kontakt med både det personlige og det sosiale, for å kunne lage og forstå kunsten. Han ser det som utdanningsmessig rettfærdiggjort, fordi vi kan oppnå en bedre forståelse av oss selv.

”Gjennom estetisk erfaring på en bevisst, hermeneutisk måte kan vi bli aktive i å forme vår egen verden, fremfor å akseptere andres” (Blumenfeld-Jones 1997:319).

Siden dansen er en kunstform som tar utgangspunkt i den bevegende kroppen, kan man si at alle har en erfaringsbakgrunn man kan ta i bruk. Vi beveger kroppen bevisst og ubevisst hele livet. Det er når det personlige (den bevegende kroppen), blir knyttet til det sosiale (f.eks kriterier innenfor en spesifikk danseform) at en i utgangspunktet meningsløs bevegelseshandling plutselig gir mening. En bevegelseshandling med en mening og en hensikt (som f.eks pusse tenna) kan plutselig få en helt ny mening, fordi den blir brukt i en ny, eventuelt kunstnerisk sammenheng. Begrepet mening i sammenheng med dans er nært knyttet til forståelsen av symbolene, altså forståelsen og analysen av bevegelsene.

Blumenfeld-Jones viser her hvordan arbeid med kunsten i seg selv, uavhengig av undervisningens kvalitet kan bidra til danning. Problemet er imidlertid at denne teorien forutsetter at eleven selv er med å skape kunsten. Dette er en av dansens sider, men ikke den eneste. Sammenligner vi denne teorien med de ulike estetiske teoriene ovenfor er den først og fremst forenlig med den transformativ og til en viss grad den ekspressive. Det essensielle er at det handler om å produsere noe, og at det er selve kunstproduksjonen som fører til danning.

Dette representerer noe av dansefagets utfordring med hensyn til danning. På den ene siden er dans et skapende og kreativt fag, på den andre siden handler det om å tilegne seg en rekke tekniske ferdigheter. Disse to sidene kan virke motstridende. Ovenfor har vi imidlertid sett at all undervisning kan være dannende. Det avhenger først og fremst av undervisningens kvalitet. Undervisning med estetisk kvalitet er relatert til å fremme helheten i faget, altså forene disse to i utgangspunktet motstridende poler. Så; hvordan karakteriseres dansefaget og danseundervisningen når det virker dannende? I det videre knytter jeg dette til to stikkord: sammenheng og balanse.

3 ET DANSEHISTORISK TILBAKEBLIKK

Alle tider har hatt sin dans. I kunsthistorien har dansen fulgt de forandringer i holdninger og følelser, og de endringer som har preget menneskets måte å betrakte kunst på. Hver periode har sin spesielle kvalitet. Historien følger derfor disse idealene mer enn endringer i teknikk og form (H'Doubler 1985).

De første ekspressive handlinger fra mennesket er mest sannsynlig kun tilfeldige, impulsive bevegelser. De var antageligvis karakterisert av en lidenskap for rytme. Senere ble dette brakt med inn i grupper av mennesker og ble en bekreftelse på hans eller hennes identitet. Historien forteller at dans hadde stor betydning for det sosiale og religiøse livet. Dansen kan deles inn i tre hovedgrupper: de religiøse dansene, de dramatiske presentasjonene av kjærlighet og krig, og de imiterende dansene dedikert til dyrene, naturen og gudene. Mye av kommunikasjonen foregikk gjennom kroppsspråket, dermed var dansen mer en del av den naturlige måten å uttrykke seg på. Dette ble ikke sett på som kunst på den måten vi kjenner den i dag (Ibid).

Med tiden utviklet menneskene sin evne til å kommunisere, og dermed får dansen en ny posisjon. Den er ikke lenger like relatert til det naturlige, men mer til det vakre. Det skal allikevel gå ganske lang tid før dans og kultur blir sett som uavhengig av religiøse interesser. I renessansen oppstår en fornyet interesse for antikken. Det blir et ønske om å gjenskape en kultur som reflekterer uttrykket til de gamle grekerne. Det blir starten på en skole og utdanning innenfor kunst og kultur, først og fremst forbeholdt overklassen (ibid).

I denne perioden går kunsten fra å være en gruppeaktivitet til å bli mer og mer individuell. Teknisk eksperimentering og nye kunstneriske uttrykk ble utviklet. En rekke danseformer utvikles som vals, mazurka og polka, Disse dansene hadde sin opprinnelse i folkedansen. Nå ble interessen for teknikk større og den uttrykksmessige verdien svekket. Definisjonen på hva som ble karakterisert som dans fikk et klasseskille. Bøndene fortsatte å danse ut sine følelser og lære gjennom observasjon og deltagelse, mens aristokratene ble fortalt hva de skulle danse og hvordan de skulle utføre den (Ibid).

På 1600-tallet blir ballett introdusert for første gang. Når den kom inn i teateret blir ballett etter hvert betegnet som den første form for profesjonell dans. Parallelt med ballettens utvikling vokser folkedansen seg til å bli en mye sterkere og mer uttrykksmessig kunstform. Begrepet folkedans blir brukt for å skille mellom danseformene som bøndene brukte kontra de mer urbane gruppene. Folkedans har først og fremst to kjennetegn: den krever ikke avanserte tekniske ferdigheter for utøvelse og glede, og den er ikke individualistisk. Man kan på mange måter si at dette skille fortsatt står. Det er ikke i samme grad i forhold til samfunnsklasser, men i forhold til innhold. Folkedansen står fortsatt som den sosiale gruppedansen, hvor bevegelse forekommer mer ubevisst og spontant. Dans som kunstform krever tekniske ferdigheter av danseren, og den er både individuell og sosial. Han eller hun er fri til i større grad å danse sin egen stil, og til å finne sitt eget uttrykk. Samtidig ønsker danseren å kommunisere med sitt publikum og må handle ut fra dette, men det universelle kommer til uttrykk gjennom individet (Ibid).

3.1 Ulike tradisjoner i danseutdanningen

Hvordan har ulike dansetradisjoner gjenspeilet seg i danseutdanningen? Dans og danseutdanning har i løpet av 1900-tallet vært preget av ulike tilnærminger. Som tidligere i historien, har det bare i løpet av de siste hundre årene variert mellom fokus på det naturlige og kreative, og normer og tradisjoner i den tekniske og profesjonelle dansen. Den første til å innføre kreativ dans var Isadora Duncan på 1930-tallet. Hun tok utgangspunktet i de ”naturlige” bevegelsene og vektla den personlige erfaringen som utgangspunkt for å skape dans.

Rudolf Laban blir den neste til å følge hennes fotspor, men ønsker en sterkere bevegelsesbevissthet, ”movement conciousness”. Laban vil legge et grunnlag for en utdanning innen moderne dans, og slik blir MED (modern educational dance) konseptualisert. MED fokuserte mer på deltagelse enn et fremtidig mål. Kreativ aktivitet ble ansett som hensiktsmessig for eleven både for det uttrykksmessige og intellektuelle. Dette førte til et fokus på dans som bevegelsesform, mer enn som kunstform. Lærerne fokuserte på den spontane dansen, elevens egne erfaringer og dansens rolle for å stimulere interaksjon og kommunikasjon.

Rundt 1970 blir verdien av MED vurdert. Man ser det som vanskelig å vurdere personlige erfaringer, den har lite link til dans som scenisk kunstform, for lite fokus på ferdigheter og hovedvekt på personlig utvikling

(<http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=9695>, lesedato: 14.06.12).

På 1980-tallet ser vi derfor at dansepensumet blir mer teknisk basert, og Smith-Autards ”midway-model” blir introdusert. Jaqueline Smith-Autard (2002) så behovet for en mer akademisk tilnærming til dansen til bruk i utdanningsinstitusjoner. Hun tok utgangspunkt i Labans prinsipper, men fremhevet dansen som kunstform, da det var på en slik måte elevene ville møte dansen, gjennom å utøve, skape og verdsette faget. Modellen har til hensikt å gi et balansert perspektiv på hva som verdsettes innen dans (Kirk m.fl.: 2006). Modellen har fokus på både prosess og produkt. Kreativitet, fantasi og individualitet anses som viktig, men med viten om offentlige, kunstneriske konvensjoner. Man søker balanse mellom følelser og subjektivitet, og ferdigheter og teknikk, mellom bevegelsesprinsipper og teknikk, og man brukte både åpne (MED) og lukkede (profesjonelle) læringsmetoder

(<http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=9695>, lesedato 14.06.12).

The midway-model

The educational	The midway	The professional
Prosess	Prosess og product	Produkt
Kreativitet, fantasi, individualitet	Kreativitet, fantasi, individualitet og kunnskap om teaterdans	Kunnskap om teaterdans
Følelser	Følelser og trening	Trening
Subjektivitet	Subjektivitet og objektivitet	Objektivitet
Bevegelsesprinsipper	Bevegelsesprinsipper og teknikk	Teknikk
Åpne metoder	Åpne og lukkede metoder	Lukkede metoder

Skape	Tre tilnærminger: Skape, utøve, verdsette. Som skal lede til: Kunstnerisk-, estetisk-, og kulturell-, utdanning	Utøve
-------	--	-------

Tabell: 3.1 (Smith-Autard 2002: 27)

Smith-Autard, og som vi senere skal se, også Janet Adshead (1990), presiserer viktigheten av relasjonen mellom å skape, utøve og verdsette dans som selve kjernen i danseutdanningen. *Å skape* handler i følge Smith-Autard om å oppdage og utforske ideer, forstå hvordan man skal kommunisere disse ideene, tankene og følelsene, og hvordan man skal strukturere bevegelse. *Å utøve* er spesielt viktig i en kreativ prosess, fordi det gjør det mulig for eleven å betrakte det han eller hun har skapt gjennom et ferdig produkt. Slik kan andre likeverdige se, og verdsette det som er produsert. *Å utøve* er også viktig for å engasjere elevene fysisk, og introdusere dem for de ulike stilene og teknikkene, og for å motivere gjennom musikalitet, fokus og fremdrift. Som en del av det *å se og verdsette dans*, bør barnet lære å beskrive, analysere, tolke og evaluere dans. Dette er vesentlig for å kunne vurdere eget og andres skapende arbeid (ibid). Den meningsfylte deltagelsen som Blumenfeld-Jones (1997) refererer til, trenger dermed ikke bare være knyttet til dansens skapende side, og kun det. En kreativ prosess innenfor dans har flere sider enn kun den skapende, og det er en frem og tilbakegang mellom disse ulike tilnærmingene til dansen som sammen utgjør grunnlaget for denne prosessen.

”Ofte rettes essensen i danseutdanningen mot å utøve, og dermed med en tydelig vektlegging på tekniske ferdigheter istedenfor å se det hele menneske.... Alle har et potensiale til å kunne bevege seg og uttrykke seg, men i forskjellig grad. Alle har intellekt, følelser, fantasi og evne til å bevege seg. Alle er utstyrt med evnen til å tenke, føle, ønske og handle. Alle kan danse innenfor grensene av sin kapasitet” (H’Doubler 1985).

Midway-modellen ivaretar helheten i faget gjennom å belyse fagets ulike sider (å skape, å utøve og verdsette) og via metoder som både ivaretar det profesjonelle (tekniske), det personlige uttrykket og kreativiteten.

Dermed kan man kanskje si at modellen både inkluderer delene og helheten i dansefaget. Den bidrar også til både kritisk og kreativ tenkning, fremmer selvstendig og samtidig ansvar, jf.

det Dale (2008) hevder er vesentlig for at et fag skal fremstå som allmenndannende, og for at undervisningen skal ha estetisk kvalitet. Samtidig representerer midway-modellen kjernen i det som er konfliktfylt i faget; er det f.eks mulig å fokusere på prosess og samtidig like mye på produkt? Hva vil bruken av modellen si i praksis?

3.1.1 The midway-model

Smith-Autards (2002) midway-modell, består av ytterpunktene ”The educational-model” og ”The professional-model”, heretter kalt ”The educational” og ”The professional” (se fremstilling over, tabell 3.1) og kombinasjoner av disse. Midway-modellen kan derfor ikke beskrives uten ”The educational” og ”The professional”. Det er derfor viktig at disse blir gjort rede for innbyrdes. Det er viktig å poengtere at når jeg senere i oppgaven viser til Midway-modellen, er det imidlertid kombinasjonen av disse to modellene jeg refererer til. Punktene i ”The educational” og ”The professional” er følgende: prosess vs produkt, kreativitet, fantasi, individualitet vs. kunnskap om offentlige kunstneriske konvensjoner, følelser vs trening, bevegelsesprinsipper vs stilisert teknikk, problemløsning vs. lærerstyrt undervisning, hvor førstnevnte i hver representerer The educational, og sistnevnte The professional. (se tabell 3.1) ”The midway”, som modellen også vil bli kalt, er som nevnt summen i hvert punkt. Den presenteres derfor etter ”The educational” og ”The professional” er gjort rede for.

“Prosess” versus “produkt”

Prosess: The educational model satt fokus på den subjektive opplevelsen av det å skape noe og uttrykke seg mens man danset. Utfallet av danseopplevelsen rettet seg mot personlig oppnåelse av tilfredsstillelse, lykke og utløp for følelser. Labans overfokusering på prosess baseres på en romantisk ideologi om at individet gjennom dansen vil bli mer bevisst seg selv, utvikle kreative evner, evne til å uttrykke seg og sosiale ferdigheter i gruppearbeid. Dette gjør prosessen med å skape og utøve dans fullstendig subjektiv, og umulig å vurdere i følge Best (1985) (Best i Smith-Autard 2002). For å kunne vurdere prosessen, må den føre frem til et produkt. Produktets kvalitet vil kunne si noe om hvordan prosessen har vært (Smith-Autard 2002).

Produkt: The professional model ble utviklet i ”secondary” skoler og ”college” på 1960- og 70-tallet. Den kom som et resultat av et behov for å utvikle tekniske ferdigheter. Britiske lærere begynte å jobbe med denne modellen, fordi the educational model ikke hadde et identifiserbart ferdighetsrepertoar. Dette ble knyttet til den profesjonelle dansen som ble relatert til teatrene.

Etter hvert som dans ble mer tilgjengelig både gjennom film, TV og på scene, skulle elevene ha noe å relatere undervisningen til og slik oppleve den mer relevant. Gjennom dette utgangspunktet ble produktet det mest vesentlige, og for å oppnå et godt produkt krevde det konsentrasjon på en teknikk av gangen. Dermed ble danseerfaringen eleven opparbeidet seg veldig snever (ibid).

The midway- ”Prosess” og ”produkt”: Det viste seg at det verken var hensiktsmessig med kun fokus på prosess eller produkt alene. Det optimale ble derfor en modell der både kvaliteten på prosessen og produktet er like relevant. Best i Smith-Autard oppsummerer dette slik *”For å kunne produsere noe må man ha lært de nødvendige kriteriene for det mediet man uttrykker seg gjennom”* (Best i Smith-Autard 2002: 8). Når man skal utøve dans er prosessen å bli kjent med nyansene i uttrykket, formen i stykket og meningen med innholdet viktig for å gi forestillingen liv. Å løsrive produktet fra prosessen er dermed meningsløst. Danseren lærer om produktet gjennom prosessen (ibid).

“Kreativitet, fantasi og individualitet” versus ”kunnskap om teaterdans”

Kreativitet, fantasi og individualitet: Rudolf Laban så på danseren som skaperen. Han satt sterkt fokus på personlig uttrykk, på spontan improvisasjon og eksperimentering og på kreativ aktivitet. Tanken var å utvikle en danseform som var rettferdig mot individets personlighet. Det grunnleggende formål med dette arbeidet sprang ut fra troen på at trening i ”the art of movement” fører til harmonisering av individet og hjelper til å lede mot selvrealisering. Det er imidlertid ikke til å komme fra at dans skapes for et publikum. Dansen blir derfor styrt av forventninger knyttet til målgruppen. Eleven må lære å portrettere og bruke delte referanser i dansebevegelse. Produktet skal være originalt, men samtidig også ha en verdi for de som ser på (ibid).

”Kreativ innsikt åpenbarer seg ofte når allerede eksisterende ideer kombineres eller skapes på nytt på uventede måter, eller når de anvendes på områder som de normalt ikke assosieres med.”(Smith-Autard, 2002: 10)

Kunnskap om teaterdans: ”The professional” sier at svaret på god danseutdanning til det offentlige teater må bestå av konstante referanser. Man kan imidlertid ikke overføre prosedyrer brukt i en profesjonell kontekst til en skole. Det er ikke tid til å gi en slik profesjonell orientert trening som omfavner mer enn en teknikk. Det bør være et mål å utvikle kunnskapen til eleven på ulike dimensjoner innen dans, som å skape, utøve og verdsette, mens ”The professional” fokuserer først og fremst på teknikk og utøvelse (Smith-Autard 2002).

The midway - ”kreativitet, fantasi og individualitet” og ”kunnskap om teaterdans”: Skal eleven skape må han/hun være klar over stiler og koreografiske konvensjoner som karakteriseres gjennom viten om forskjellige scenerepertoar. Når det gjelder å utøve dans kan eleven bli kjent med de offentlige referansene rundt det som betraktes som profesjonell dans. Dette gjelder god kroppsholdning og linjer, grasiøsitet, letthet i bevegelse, lang muskulatur, koordinasjon, dynamikk, differensiering av bevegelse etc. ”The midway” krever at eleven har kunnskap om scenisk dans som utgangspunkt for kreativitet, fantasi og individualitet i eget uttrykk (ibid).

”Følelser” versus ”trening”

Følelser: ”The educational” har fokus på at følelsene i dansen skal være uttrykk for det personlige og subjektive, og ha en psykologisk innvirkning på individet. Kunst er imidlertid en offentlig eiendel, og følelseslivet er hjertet i alle kulturer. Følelser, intuisjon og kunnskap er uløselig knyttet sammen og vi oppnår kunnskap gjennom å erfare følelser i dansen. En utveksling av tanker og følelser dukker opp når eleven agerer med kunsten når den skapes. Denne interaksjonen vil ikke finne sted hvis eleven ikke er oppmerksom på at bevegelse og form kan være et uttrykk for mening. Eleven burde bli ledet til å utforske bevegelse og samtidig bli oppmuntret til å komme med meningsassosiasjoner rundt bevegelsene i form av farge, tekstur og følelsesspekter. Den innledende prosessen med å skape dans som uttrykker en spesiell følelse starter med å velge ut bevegelsesmateriale som assosieres med følelsen. Vi snakker om to typer følelser. En følelse blir uttrykt som et tema for dansen. Den andre dirigerer den kreative prosessen som gir individuelle og subjektive elementer i komposisjonen. Reid i Smith-Autard (2002) konkluderer imidlertid med at følelser er

kognitive, og at følelser og kunnskap inntreffer samtidig. Å konsentrere seg om en uten den andre gir derfor ingen mening. Elevene må lære hvordan de skal objektivisere sine subjektive opplevelser gjennom et kunstnerisk medium (Smith-Autard 2002).

Trening: I ”The professional” er fokuset vesentlig på trening, men ikke hvilken som helst form for trening. Labans tanker om å bruke kroppens naturlige evne til å bevege seg, var ikke godt nok for det som tilsvarte videregående og høyskoler i USA på 60 og 70-tallet.

Bevegelsesmaterialet ville ikke bli godt nok, ikke teknisk raffinert eller avansert nok til å bli akseptert på et kunstnerisk nivå. Lærerne adapterte derfor teknikker utviklet av Martha Grahams som påla elevene en strikt disiplin og et vokabular av raffinerte bevegelsesferdigheter. Dette satte bestemte fysiske krav til eleven, som mobilitet i hoftelrådet, fleksible føtter, en ryggrad som både er rett og fleksibel. Dette var viktig for at danseren skal fungere optimalt, og at han/hun skal unngå skader. I tillegg må danserne ha evnen til å tilpasse seg den disiplinen og kravene som treningen setter. Dette er nødvendig for å oppnå den tekniske og artistiske ekspertisen som er nødvendig på dette nivået (ibid).

Utøvelse av profesjonell dans trenger en definisjon utover det tekniske. Definisjonen må inneholde dansen; hvordan den er skapt, innøvd, tolket og lagt merke til. Det koreografiske, design, musikk, lys, scenisk setting, og kulturell-, historisk- og sosial kontekst utgjør omfanget av dansestudie (ibid).

The midway - ”følelser” og ”trening”: en bredere målsettingen sier hva som kan læres i alle tre retninger – utøvelse, skape og verdsette. Sammen med følelse og intuisjon skapes en balanse i dansekunsten. Læreren må være bevisst det konstante samspillet mellom å føle og vite, og hvilke konsekvenser det har å vektlegge det ene fremfor det andre (ibid).

“Bevegelsesprinsipper” versus “stilisert teknikk”

Bevegelsesprinsipper: Karakteristisk for ”The educational” er at danseerfaring baseres på et sett av prinsipper eller konsepter. Dette er systematiserte eller graderte grupper av øvelser og ferdigheter som konstitueres i ”The professional”. Laban formulerte prinsippene gjennom å observere bevegelse i ulike situasjoner. Han konkluderte med at bevegelse kan beskrives under fire hovedpunkter: bevegelse, innsats, plass og forhold. Hvilken bevegelse foretas, og med hvilke deler av kroppen? Hvordan bruker bevegelsen tid og kraft? Er de sammenhengende eller oppstykket? Hvor i rommet starter bevegelsen, hvor forflytter den seg,

hvor slutter den? På hvilken måte er bevegelsene relatert til gjenstander og/eller andre mennesker?

Kritikken av prinsippene belyser mangelen på krav til tekniske ferdigheter. Utfallet av arbeidet med Labans modell resulterte ofte i udefinert bevegelse som kan utøves av ”hvem som helst”. Det artistiske og estetiske ble ofret til fordel for hvordan det følte for utøveren. Smith-Autard presiserer imidlertid at dette ikke er en kritikk til prinsippene i seg selv, men mer hvordan de ble anvendt og de romantiske ideene som relateres til dem (ibid).

Stiliserte teknikker: Ordet teknikk blir blant annet knyttet til fysiske ferdigheter, men ordet blir også anvendt når man diskuterer stil. I lys av ”The professional” vil dette kreve deltagelse på tekniske klasser for å lære et bevegelsesutvalg og perfekt utøvelse av dette i henhold til den gitte stilen. Teknikk-klasser i den profesjonelle verden er ofte navngitt. I samtidsdans konteksten, for eksempel: graham, limon, cunningham etc. Til de forskjellige teknikkene relateres det et bevegelsesrepertoar det undervises i. I Graham-teknikken vil man ha gulvarbeid, stående øvelser for løft av bein og føtter, arbeidet på barre, senterarbeid som inneholder fall, tilt og balanse, og øvelser som forflytter seg over gulvet, inkludert hopp. I alle teknikker skiller man mellom øvelser, dansesekvenser og repertoar. Gjennom dette opparbeider danseren styrke, fleksibilitet, balanse, holdning, linjer, koordinasjon og utholdenhet. I tillegg lærer danseren å presentere øvelsen og gi uttrykk til bevegelsen gjennom rytme, frasering, dynamikk, bruk av rommet og stil (ibid).

I løpet av de senere år har det blitt mer vanlig å studere en generalisert teknikk fremfor en spesifisert, som for eksempel Graham-teknikken. Elevene vil allikevel lære et sett med bevegelser og øvelser, og stilen som representerer teknikken. Innsikt i ulike teknikker er hensiktsmessig for at kunstformen skal fremstå som variert og fargerik (ibid).

The midway - ”bevegelsesprinsipper” og ”stilisert teknikk”: Midway-modellen anser begge disse tilnærmingene til dans som likeverdige. Det kan anses som vesentlig at eleven lærer vokabularet som tilhører teknikken, som for eksempel arabesque, jete, spiral osv. Laban kan anvendes for å beskrive detaljene ved en bevegelse. Når man sier arabesque beskrives kun hvilken type bevegelse det er snakk om, men det finnes mange hundre måter å utføre en arabesque på.

En annen viktig tilnærming til bevegelsesprinsippene kan være å gi elevene et rammeverk de kan utforske innenfor. Fleksibiliteten rundt dette settet av prinsipper kan anvendes som et kreativt verktøy for skaperen av dansen. Sammen med kunnskap om stilistiske konvensjoner gir det balanse som tilslutt leder eleven mot større grad av autonomi, ikke bare i produksjon av dans, men også i å utøve og verdsette dansen (ibid).

”Problemløsning” versus ”styrt undervisning”

Problemløsning: The educational model legger press på de private og psykologiske effektene ved dansen. Det kan kun oppnås gjennom en åpen, utforskende tilnærming, hvor individet styrer sin egen læring. Læreren oppgave er å presentere et område for problemløsning som eleven videre skal utforske. Det kan være åpne oppgaver som ”rask forflytning, rotasjon, fall og reis deg opp”. Det er mange bevegelsesmuligheter innenfor dette. Elevene vil dermed ikke utføre samme bevegelse. Læreren kan hjelpe elevene ved å stille spørsmål og komme med forslag som vil hjelpe elevene å finne forskjellige måter å løse oppgaven på. Læreren blir da en veileder, ikke en som styrer gruppen i en bestemt retning (ibid).

Det omdiskuterte med denne metoden er mangelen på standarder, nivå og offentlig aksepterte referanserammer. Uten estetiske kriterier ble guidingen noe privat som tilhørte hver enkelt lærer og hans gruppe. Det fantes ingen målestokk på hva som var bra og ikke. Det var ikke metoden i seg selv som var problemet, men mer mangelen på å vite hva som skulle oppnås gjennom å arbeide med den (ibid).

Styrt undervisning: Innenfor profesjonell dansetrening er tradisjonen at læreren fremstår som en mester. Innenfor navngitte teknikker som Graham, skal læreren kunne rekken av øvelser og bevegelsesmønsteret som har utviklet seg til å være innholdet i en dansestil. Det er også viktig at læreren instruerer på en måte som effektiviserer læringsprosessen hos eleven. Læreren instruerer hva som skal gjøres, hvordan, hvor lenge og på hvilket nivå utførelsen skal være på. Eleven må være disiplinert, la læreren ta kontroll og selv jobbe mot en optimal fysisk utførelsen. Undervisningen er lærersentrert (ibid).

The midway - ”problemløsning” og ”styrt undervisning”: Det optimale er at en lærer kan kombinere disse to metodene. Den åpne metoden er ofte assosiert med dansekomposisjon og kreativt arbeid som beskrevet ovenfor. Samtidig er det viktig for eleven å utvikle sin performance. En beskrivelse over hva god performance innebærer, kan brukes til å gi

konstruktive tilbakemeldinger til seg selv og andre. I et slikt tilfelle fungerer læreren mer som en veileder enn instruktør. Det kan ses som hensiktsmessig og tidvis kombinere denne modellen med en mer lærerstyrt undervisningsform. Det kan være positivt når nye ferdigheter skal erverves, eller for å presentere nye måter å tenke på. En lærer i dans bør ha god erfaring med dansetrening og danseutøvelse, for å kunne demonstrere tydelig, gi grundig forklaring, observere og korrigere (ibid).

3.2 Praksis-teori dikotomien i dansefaget

Janet Adshead (1990) hevder det er en gjennomgående tendens i historien å betrakte kroppen og intellektet separat, og at dette problematiserer forståelsen av bevegelse. Hun mener at dans i et utdanningsperspektiv er avhengig av både kognitiv og fysisk utvikling, og vil etterstrebe utvikling av forholdet mellom praktisk og teoretisk rasjonalitet. Dans handler om å utvikle praktiske ferdigheter, men samtidig kreves også en mer konseptuell kunnskap rundt hva som er passende bevegelser å anvende i konteksten, en kulturell forståelse. *”Dans er sosiale og kulturelle produkter, som inneholder en skapt og mottatt relasjon til konvensjonene og tradisjonene, for en spesiell tid og et spesielt sted. Forståelsen av dans avhenger derfor av kunnskap om den tiden og det stedet”*(Adshead 1990: 37).

Dans er, som mange andre former for kunst, sjangerbasert. Vi kan referere til dans i sin generelle forstand, men vil få problemer med å forklare hva vi mener utover at det er snakk om bevegelsesaktivitet. Når vi definerer bevegelsesaktiviteten knytter vi den som nevnt ovenfor til en kulturell tradisjon, og slik vil vi også kunne avgrense hva slags type bevegelsesaktivitet det er snakk om. Det er kun et utvalg av bevegelser som er vesentlige innenfor en spesifikk danseform, og dette utvalget har vokst frem over tid gjennom deltagernes bruk og videreføring av dem. Dermed vil det innenfor en dansekultur være et skille mellom passende og upassende bevegelser. Mening skapes så gjennom organiseringen av disse bevegelsene, og hvordan de knyttes til dansens kontekst. Innenfor denne tankegangen er forståelsen av selve bevegelsen det vesentlige. Bevegelsen er da historisk, situert og produsert, mao. kulturelle produkter (Adshead 1990: 37).

Adshead mener dette kan kalles teoretisk rasjonalitet. Hun mener den dominerer over den praktiske innenfor dansefaget. Dette grunnet at de praktiserende jobber ut fra et subjektivt

utgangspunkt, og er uvillig til å artikulere rasjonaliteten i det de gjør. Dette fører til en mangel på å forstå dansens natur, og det blir dermed også mer utfordrende å forsvare dens plass i utdanningssystemet. Hun mener det har vært gjort forsøk på å komme nærmere et svar på dette, men at en løsning har uteblitt. Adshead skylder dette delvis på at teoretisk kunnskap verdsettes over praktisk i skolen. Dansen har slitt med å være en disiplin som ikke har vært verdt å studere, og at man har stått ovenfor faren for å teoretisere det praktiske i søken etter fagets rasjonalitet.

Adshead deler dansen inn i de tre ulike tilnærmingene som også Midway-modellen fremmer: koreografi (å skape), performance (å utøve) og tilslutt å verdsette (observere, tolke). Hun bruker disse ulike tilnærmingene til å vise at hver av dem både kan ha en teoretisk og praktisk side. For eksempel, skal man jobbe med koreografi kan det være hensiktsmessig å vite noe om de danseformene som allerede eksisterer. Å verdsette det eksisterende kan legge en basis for forståelse og fortolkning, slik Blumenfeld-Jones (1997) refererer til gjennom bruk av den hermeneutiske sirkel av mening.

På samme måte som man fra et teoretisk synspunkt kan redusere kunnskap til å eksklusivt fremkomme av forståelse av kontekst, kan man fra et praktiserende synspunkt hevde at kunnskap fremkommer eksklusivt gjennom handling. *At å vite hvordan* kommer fra å mestre praksis fremfor å forstå teori. De regler og konvensjoner som nevnes i definisjon ovenfor forstås best gjennom praktisk handling. Dette kan fremstå som et forsøk på å gi praktisk kunnskap samme status som den teoretiske, gjennom å kunne bevise ”at slik er det”. Adshead mener at et moderne syn på en praktisk kunnskap vil dekke ”forståelse av enkel bevegelse til mestring av kompleks praksis som et bevis på en praktisk diskurs” (Adshead 1990: 42). At danseren velger en bevegelse eller en versjon av bevegelsen for at den skal passe inn i formen, det man vil fortelle, stilen etc. Danseren viser slik at hun har en intensjon og et formål med å velge slik hun gjør. Dette mener Adshead kan kalles praktisk rasjonalitet, mestring av en praktisk diskurs.

For å kunne forstå dans som kunstform fullt ut, kreves altså både historisk og kulturell innsikt, og også erfaring med dansens fysiske side, slik som fremmet i Midway-modellen. I tillegg er det viktig å sette fokus på at forståelse innenfor dansefaget er delvis informasjonssøkende, delvis ferdighetsbasert og delvis fortolkningsbasert, og at en frem- og tilbakegang mellom disse bør etterstrebes.

4 LÆREPLANTEORI

I Norge forstår man begrepet ”læreplan” først og fremst som det formelle dokumentet. Gundem refererer til det som ”*Et dokument for styring fra de sentrale skolemyndigheter rettet mot det som skjer i skolen*” (Gundem 1998: 21). I en slik forståelse nærmer man seg termen ”curriculum” som benyttes i anglosaksiske land. Denne termen omfatter mer enn det skrevne dokumentet i seg selv. Det benyttes for å betegne alt som i virkeligheten skjer av læring i undervisningen, både når det gjelder opplevelser, erfaringer og konkrete kunnskaper. Det intensjonelle i planen blir derved underordnet. Man kan i et slikt syn snakke om en ”hidden curriculum”, en skjult læreplan, som fremtrer når formelle dokumentet anvendes i virkeligheten.

Læreplanen har en avspeilende, en styrende og en formidlende funksjon. Med avspeilende menes at læreplanen til enhver tid vil speile det samfunnet anser som verdifullt, de holdninger, ferdigheter og kunnskaper som dette innebærer. For at disse skal bli satt ut i liv, har læreplanen en styrende funksjon for hva som skal skje i klasserommet. Den blir et bindeledd mellom samfunn og skole, og vil dermed videre påvirke skolefagenes innhold. Dens formidlende funksjon er derfor nært knyttet til skolefag, lærebøker, undervisningsmetoder og evaluering (Gundem 1998).

Man ser slik at beslutninger rundt læreplanen vil tas på mange nivåer. På det samfunnsmessige nivået, det institusjonelle (skolen), det undervisningsmessige, det personlige (at planen gir rom for mange ulike tolkninger). (Jeg skal senere ta for meg John I. Goodlads begrepssystem for læreplanforståelse og læreplanundersøkelse, som omfatter tolkninger av læreplanen på alle disse nivåene). John I. Goodlad er opptatt av konsekvensen av dette. At noen beslutninger kanskje er viktigere enn andre i realiseringen av planen. For eksempel hevdes det at det er en voksende erkjennelse at beslutninger som tas på undervisningsnivået kanskje er de viktigste. Noe av problemet med læreplanen er at den er laget for den idealtypiske skole og den idealtypiske lærer og elev. I dag legges det imidlertid vekt på at sentralt utformede læreplaner blir tilpasset lokale miljøer. Dermed kan kanskje økt medvirkning fra lærere, foreldre og elever (de som forholder seg til direkte til læreplanen) gi

et håp om sterkere gjennomslagskraft, og at de holdninger, kunnskaper og ferdigheter som samfunnet ønsker at formidles, faktisk blir formidlet (Goodlad i Gundem 1998).

4.1 Læreplanens fem nivåer

John I. Goodlad har som nevnt utviklet et begrepssystem for læreplanforståelse og læreplanundersøkelse. Dette utgjør fem ulike læreplannivåer. Jeg vil gjengi Engelsens (2006) norske utgave av disse:

Ideenes læreplan: de mange ideene som blir fremmet blant annet i debatt om skole, utdanning, undervisning og fag. De kan være ideologiske eller filosofiske, eller ha med næringsliv og arbeidsmarked å gjøre.

Den formelle læreplanen: det offisielle dokumentet, som nevnt over.

Den oppfattede læreplanen: Tolkningen som lærerne foretar når de leser den. Det som blir utgangspunktet for deres planlegging og tilrettelegging, gjennomføring og vurdering.

Den operasjonaliserte læreplanen: Opplæringen slik den faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer.

Den erfarte læreplanen: Først og fremst elevenes erfaringer med, og opplevelse av opplæringen, men også andre som har et forhold til læreplanen, som foreldre og andre samfunnsmedlemmer.

Sentralt i hans tenkning er at systemet skal være tjenelig for ulike typer læreplanundersøkelser eller studier av læreplanpraksis. Læreplanvirkeligheten spenner over et stort felt. Det omfatter undervisningens hva; mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering. Undervisningens hvorfor; begrunnelsen for hvorfor vi har akkurat disse målene og dette innholdet. Og tilslutt, undervisningens hvordan; selve iverksettingen og implementeringen av læreplanen (Goodlad i Gundem 1998).

Oppgaven belyser først og fremst *ideenes* eller *den intenderte læreplanen*, *den oppfattede* og *den operasjonaliserte læreplanen* i Scenisk dans 1. Den intenderte vil speiles delvis gjennom formålsparagrafen og læreplanens generelle del, men først og fremst gjennom intervju med

lederen for læreplanarbeidet i dans. Den oppfattede vil speiles gjennom analyse av læreplandokumentet, og gjennom intervju med lærere i faget Scenisk dans 1. Den operasjonaliserte belyses også gjennom intervju med lærerne, i form av eksempler på praktisk gjennomføring.

4.1.1 Den intenderte læreplanen

Læreplanens generelle del sier noe om formål med alle fag i skolen og skolegangen i seg selv. Denne bygger på formålsparagrafen, som er en del av opplæringsloven. Formålsparagrafen (2008) åpner slik: *”Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.”* (<http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-001.html>, lesedato: 30.08.12)

Altså skal skolen være et sted hvor man forberedes på morgendagens samfunn, samtidig som man opparbeider respekt og forståelse for de røtter vi har i vår kultur. Den handler videre blant annet om; grunnleggende verdier, respekt for menneskeverdet og naturen, å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne delta i arbeid og fellesskapet i samfunnet, de skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst, de skal ha medansvar og rett til medvirkning. (<http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-001.html>, lesedato 30.08.12)

Man ser slik at formålsparagrafen tydelig fokuserer på utdanningens dannende side. Elevens deltagelse i skolen skal gjøre dem selvstendige, og i stand til å delta i samfunnet, for senere å kunne gi tilbake i form av å være en bidragsyter i arbeidslivet. Dette ser vi videre utdypet i læreplanens generelle del, som deles inn i disse kategoriene:

1. Det meningssøkende menneske: Kristne og humanistiske verdier, vår kulturarv og identitet.
2. Det skapende menneske: ”lojalitet til det nedarvede, lyst til å bryte nytt land.”
3. Det arbeidende menneske: Gi elevene innsyn i bredden i arbeidslivet, formidle kunnskaper, og ferdigheter slik at de kan ta aktivt del i det.
4. Det allmenndanna menneske: viser til kapittel om det allmenndanna menneske ovenfor.

5. Det samarbeidende menneske: Personlige evner og identitet utvikler seg i samspill med andre, mennesket blir formet av omgivelsene samtidig som de er med på å forme dem.

6. Det miljøbevisste menneske: Velferden av avhengig av utvikling av nye ideer, og ny teknologi. Samtidig er mennesket en del av naturen og gjør stadig valg som ikke bare får konsekvenser for velferden, men for andre folk og naturmiljøet. Livsstil påvirker helsen; vårt forbruk kan være en årsak til forurensning i andre land; vår tids avfall kan bli et problem for neste generasjon.

7. Det integrerte menneske: opplæringen inneholder en rekke med motstridende mål. Spesielt aktuelt i forhold til estetiske fag, og i dette tilfelle dansefaget er:

- å gi sterke opplevingar ved dei fremste menneskelege ytingar slik vi kjenner dei frå litteratur og kunst, frå arbeid, handling og forskning - og gi kvar einskild sjansen til å oppdage og utvikle dei kimar som ligg i eigne givnader.
- å opne sansane for dei mønster som har festna seg som tradisjonar, i alt frå musikk til byggekunst - og fantasi til å tenkje nytt og evne til å bryte opp.
- å tilføre dei unge eit solid kunnskapsfond - og forme dei slik at det både gir trong til ny innsikt og evne til lett å tileigne seg ny kunnskap gjennom heile livet.

(Kirke-, utdannings -, og forskningsdepartementet 1993)

Disse motsetningene bringer oss tilbake til oppgavens kjerne. Mål som ligger mellom det ferdighetsbyggende (de gitte kunnskaper), og det allmenndannende (de kunnskaper som gjør en selvstendig og gir en evner til å kunne skape selv). Gjennom innholdet i ”Det integrerte menneske” ser vi altså at målet er å finne en balanse og forene disse motpolene. Det integrerte menneske er både kunnskapsrikt og dannet. Det integrerte menneske er både selvstendig og har god evne til å samarbeide. Det integrerte menneske har respekt for tradisjonen, men har allikevel evne til å skape noe nytt. Læreplanen har et mål om undervisning som både er fagspesifikk og personlighetsutviklende, det ene trenger ikke utelukke det andre. Men; er det så tydelig, enkelt og klart i læreplanen for Scenisk dans 1, som det kommer frem her? Hvordan reflekteres det allmenndannende i dansen i læreplanen? Hvordan reflekteres det

ferdighetsbyggende? Og; er det tydelig konflikt mellom det allmenndannende og det ferdighetsdannende i læreplanen for faget Scenisk dans 1?

4.2 Læreplanen i scenisk dans 1

4.2.1 Dansens plass i skolen

For å kunne svare på spørsmålene er ovenfor, ser jeg det som nødvendig å se nærmere på den plass som dans har i skolen i dag og hvordan denne har blitt etablert. Dansen har fortsatt ingen status som selvstendig fag i grunnskolen, selv om den har fått en gradvis mer vesentlig posisjon i kroppsøvfaget.

Det skal gå ganske lang tid før ordet dans blir nevnt eksplisitt i læreplanen for kroppsøving, men man kan allerede i "Normalplanen for byfolkeskolen 1939" se mål som kan rettes mot noe som har med dans og bevegelse å gjøre. Her nevnes blant annet koordinasjon og rytmisk sans, man er også opptatt av god kroppsholdning (Normalplankomiteen 1957).

I "Forarbeidet til Normalplanen av 1969", bruker man begrepet bevegelse knyttet til bevegelsestrening; *"elevene skal frigjøres i kroppslige uttrykksformer"* (Normalplanutvalget 1967). Estetisk utvikling nevnes også under kroppsøvfagets formål. *"De skal utvikle fantasi og ledighet, og nytte bevegelse som kunstnerisk uttryksmiddel f.eks gjennom ulike former for bevegelsesimprovisasjon"* (*ibid*). Her knyttes altså bevegelse til kunst, og fremstår dermed så nært dans man kan komme uten å nevne det eksplisitt.

På Mønsterplanen av 1974 brukes ordet dans i forbindelse med folkedans, men ikke mer generelt. Drama- og rytmeaktiviteter er imidlertid blitt et eget punkt. Her skal elevene blant annet eksperimentere med bevegelser som varierer i tid, styrke, høydeplan og retninger, som absolutt kan relateres til dans. På 4.-6. trinn skal elevene også kunne huske bevegelsessekvenser og folkedans blir introdusert. På 7.-9. trinn skal de kunne dramatisere og bevege seg til musikk, og komponere egne bevegelsesmønstre etter en ide eller musikk (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1974). Dette kan i høyeste grad relateres til dans som uttrykksform.

I mønsterplanen av 1985 blir dans fremhevet eksplisitt for første gang. Skapende aktivitet og estetisk sans er en del av målformuleringen. Lek, dans og dramaaktiviteter er fremhevet som

eget punkt. *”Lek og eksperimentering med grunnleggende bevegelselementer med tanke på danseskaping.”*. (Kirke- og undervisningsdepartementet 1985) Danseleker, ringdans, gruppedans, spontan dans, norske og utenlandske folkedanser blir uthevet, i tillegg til arbeid med ulike bevegelseskvaliteter. På 7.-9. trinn nevnes pardans, og motedans (ibid).

I L 97, læreplan for den tiårige grunnskolen, deler man kroppsøvningsfaget inn i tre nivåer. Småskoletrinnet (1.-4. klasse), mellomtrinnet (5.-7. klasse), og ungdomstrinnet (8.-10. klasse). Hver av disse har ulike hovedområder. På småskoletrinnet har man ”sansemotorikk” og ”lek og kultur” som spesielt kan knyttes til dansefaget. På mellomtrinnet ”kroppsmedvit og glede ved rørsle” og ”idrett og dans”. På ungdomstrinnet er dans et eget hovedområde (Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement 1996).

I hovedområde som heter ”sansemotorikk” skal eleven blant annet utvikle kontroll over egne bevegelser, og han/hun skal oppleve rytmen i egne bevegelser med eller uten musikk. Hun/han skal også utvikle kroppsbevissthet i arbeid med grunnleggende bevegelser, og arbeide med kontraster som rask – langsom, sterk – svak, stor – liten, høy – lav. Sistnevnte i nær relasjon til Labans prinsipper. Under ”Lek og kultur” er det fokus på sangdanser, og fri lek som kan brukes til utvikling av egne danser. Elevene skal lære tradisjonsdanser fra foreldre- besteforeldregenerasjonen (ibid).

”Kroppsmedvit og glede ved rørsle” på mellomtrinnet knytter blant annet utvikling av skaperevne til arbeid med kreativ dans. De skal også få økt innsikt i ulike teknikker innen dans. I ”idrett og dans” skal de lære et utvalg individuelle danser, og de skal utvikle rytme og kreativitet gjennom arbeid med sangleker, nasjonale og internasjonale folkedanser og kreativ dans. De skal videre lage enkle danser med utgangspunkt i forskjellige typer musikk, og de skal lære et utvalg av internasjonale og nasjonale danser (ibid).

Under hovedområde ”Dans” på ungdomstrinnet handler det om folkedanser, men også *”danser som har rot i ungdomskulturen”*, ulike danseteknikker (her nevnes jazzdans og afrikansk dans), samværsdans, dans som treningsform og kunstnerisk uttrykk, lage egne danser og presentere de for andre, og tilslutt; tilegne seg kunnskap om dans som uttrykksmiddel for å kunne vurdere eget og andres arbeid (ibid).

Dans blir et eget fag i videregående skole først med Reform 94 (for videregående opplæring). Læreplanen for dansefaget på VK I og VK II, deler faget i to: ”Danseteknikk og

danseformer”, og ”Danseteori og dansehistorie”. Planen for dans i R94 skiller seg fra K06 på mange måter. For det første har man i K 06 valgt å fokusere kun på klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/samtidsdans, mens man i R 94 også skal dekke ulike folkedanser og samværsdanser. Dans blir omtalt mer generelt i R 94, mens K 06 gir mer inngående beskrivelser av de overnevnte danseformene. K 06 skiller også mer mellom ulike dansefag: ”Dans i perspektiv”, ”Danseteknikker”, ”Scenisk dans 1, 2, 3”, ”Bevegelse”, ”Grunntrening 1 og 2”, i tillegg til ”Scenisk dans fordypning” som er et valgfag. R 94 har heller ikke samme fokus på dansen som et allmenndannende fag. R 94 begrunner fagets eksistens med et økende behov for kompetente dansepedagoger, da dansen fra 1990-tallet fikk en stadig større plass i hele utdanningssystemet jf. planens innledning (Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet 1995).

Tiltross for at faget per i dag fortsatt ikke har status som selvstendig fag i grunnskolen, er det slått fast under formålsdelen for kroppsøvningsfaget i K 06 at dans er en del av den ”*felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet*”. Kroppsøvningsfaget skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen, og dansen er altså en vesentlig del av dette. Dette krever kompetente lærere i faget, som nevnt ovenfor, og dansens plass i videregående kan som nevnt ha en innvirkning på dette. Med dette ser man hvordan det kan være et poeng at faget også er yrkesforberedende. Samfunnet skal høste noen goder av å satse på dette (læreplanens styrende funksjon), men samtidig reflekteres faginnholdet som ”*dannende og identitetsskapende*” (Utdanningsdirektoratet 2006).

4.2.2 Oppbygning av læreplanen i Scenisk dans 1

Når jeg nå skal foreta en analyse av læreplanen i Scenisk dans 1, ser jeg det som nødvendig å først gi en kort beskrivelse av oppbygning av læreplandokumentet for faget. I analysen vil jeg referere til kapitlene i dokumentet. Planen deles inn i områdene formål, struktur, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering.

Formål

Fagplanens formålsdel er delt inn i tre avsnitt, hvor det første beskriver dansen fra et samfunnsperspektiv, hensikten med dansen som fag. Her reflekteres dansen som en del av kulturarven og dens allmenndannende funksjon. Andre avsnitt viser dansen fra et skolefagperspektiv, hva skal elevene gjøre rent praktisk? *De skal få erfaringer med ulike*

danseuttrykk og danseteknikker. Her presiseres også at dansens tre ulike sider; den skapende, den utøvende og den reflekterende. At det handler om praktisk utøvelse av dans er også uthevet her. Det siste avsnittet ser dansen fra et undervisnings- og opplæringsperspektiv, hvordan legge til rette for å få til det overnevnte? *Gjennom opplevelse, sansning og kreativ utfoldelse.*

Struktur

Faget scenisk dans består av tre programfag, scenisk dans 1, 2 og 3. Disse tre bygger på hverandre. Jeg tar kun for meg scenisk dans 1, men er klar over at sider av faget kunne ha blitt belyst enda bedre gjennom en vurdering av de tre modulene sammen. Grunnet oppgavens omfang er det kun scenisk dans 1, obligatorisk for VG 2 elevene som blir vurdert her.

Hovedområder

Faget består av hovedområdene klassisk ballet, jazzdans og moderne dans/samtidsdans. Det er presisert at disse utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Jeg analyserer derfor ikke de ulike hovedområdene hver for seg, men ser på scenisk dans 1 som ett fag.

Felles for hovedområdene er at det handler om tekniske ferdigheter, stilforståelse, om å forstå kroppens fysiske forutsetninger - og egne utviklingsmuligheter. Det som skiller dem er at det er fokus på utforsking av bevegelse, og personlig uttrykk i jazz og moderne, mens det i klassisk fokuseres på særpreg og terminologi.

Timetall

Faget utgjør 140 årstimer av 60 minutters enheter. Dette utgjør 5x45 min. skoletimer pr. uke.

Grunnleggende ferdigheter

Læreplanen definerer grunnleggende ferdigheter som integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. Jeg bruker derfor denne delen av læreplanen for å se nærmere på hva slags kompetanse det er snakk om, og for å få en grundigere innsikt i innholdet i kompetansemålene. De grunnleggende ferdighetene er; å kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og kunne bruke digitale verktøy.

Kompetansemål

Scenisk dans 1

Klassisk ballett

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise grunnleggende teknikk i klassisk ballett
- beskrive riktig plassering og bruk av turn out
- anvende relevant terminologi og beskrive oppbygningen av en klassisk ballettklasse

Jazzdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise grunnleggende teknikk i jazzdans
- anvende relevant terminologi i jazzdans
- formidle ulike elementer fra jazzdansens dynamikk og musikalitet

Moderne dans / samtidsdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise grunnleggende teknikk i moderne dans / samtidsdans
- anvende relevant terminologi i moderne dans / samtidsdans
- formidle ulike bevegelseskvaliteter i moderne dans / samtidsdans
- utforske og utvikle bevegelser gjennom improvisasjon og samhandling

(Utdanningsdirektoratet 2006)

Vurdering

Elevene kan trekkes ut til en muntlig-praktisk eksamen i faget, men det er ikke obligatorisk. Elevene skal ha standpunkt karakter i både i scenisk dans 1, 2 og 3. Slik rettferdiggjøres en vurdering av scenisk dans 1 som et enkeltstående fag, slik det blir gjort i denne oppgaven.

4.2.3 Identifisering av emner for analyse

De ulike teorier og temaer som oppgaven har belyst til nå skal legge grunnlag for analysen. Vi har til nå sett at det ikke trenger å være konfliktfylt at faget både skal være yrkesforberedende og allmenndannende. Allmenndanningsbegrepet som er etablert i de foregående kapitlene knyttes til balanse og sammenheng mellom det fagspesifikke og det personlighetsutviklende, mellom fagverden og dagligverden jf. Hellesnes (Hellesnes i Dale 1992). Vi har sett at midway-modellen (Smith-Autard 2002) presenterer slike motpoler relatert til dansefaget, og forsøker å forene dem. Det første jeg vil gjøre i analysen er derfor å se læreplandokumentet i

lys av midway-modellen. Rettes innholdet mot det fagspesifikke ("The professional"), det personlighetsutviklende ("The educational"), eller er det balanse ("The midway")?

Dansens ulike dimensjoner, som Adshead (1990) fremmer, er også relevant i forbindelse med å identifisere motsetningene i faget. Disse kan også knyttes til de ulike estetiske teoriene (Løvlie i Ørbæk Svec 2008). Den mimetiske – det utøvende, den ekspressive – det refleksive, den transformative – det skapende. Jeg skal derfor se nærmere på hvordan dimensjonene fremtrer gjennom læreplandokumentet. Med utgangspunkt i Adshead blir det viktig å identifisere om det fremmes noen sammenheng mellom dem.

I relasjon til Dale (2008) er undervisningens kvalitet også vesentlig for å fremme helheten og sammenhengen i et fag. Undervisningen skal fremme kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar (Dale 2008). Det er ikke undervisningen som skal vurderes i denne oppgaven, men uavhengig av undervisningen kan punktene peke i retning av et ønskelig læringsperspektiv. Det tredje emnet omhandler derfor læringsperspektivet i læreplandokumentet. Legges det til rette for kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar?

5 ANALYSE

I dette kapittelet tar jeg utgangspunkt i de ulike temaene knyttet til allmenndanning, som ble identifisert ovenfor, for å analysere læreplandokumentet i Scenisk dans 1. Jeg minner om oppgavens problemstilling: *Hvordan gjenspeiles målet om allmenndanning i faget scenisk dans 1 seg i den intenderte-, den oppfattede-, og den operasjonaliserte læreplanen?* De ulike læreplanforståelsene skal senere belyses gjennom intervju med lærere i faget Scenisk dans 1, og leder for læreplanarbeidet i dans. Analysen legger grunnlaget for intervjuene. Det er viktig å påpeke at det er min tolkning av læreplandokumentet på bakgrunn av teoriene nevnt over som fremkommer her. Dermed er analysen også et bidrag til å belyse *den oppfattede læreplanen*. Det vil også bli drøftet hvilke utfordringer som ligger i faget Scenisk dans 1 med henhold til å fremme det allmenndannende siktemålet.

5.1 Midway-modellen i fagplanen

Midway-modellen består som nevnt av disse kriteriene: *Prosess og Produkt, Kreativitet, fantasi, individualitet og Kunnskap om offentlige kunstneriske konvensjoner, Følelser og Trening, Bevegelsesprinsipper og Stilisert teknikk, Problemløsning og lærerstyrt undervisning* (se 3.1.1).

5.1.1 Prosess og produkt

Fagplanen fremmer et fokus på både prosess og produkt innbyrdes. Det er imidlertid mer uklart om kvaliteten på prosessen og produktet er like relevant, slik det påpekes i midway-modellen. Under formålsdelen er det mye som kan relateres til kvaliteten på prosessen, som *samhandling, selvstendighet og medansvar*. Dette sier eventuelt også noe om hvilke metoder som skal anvendes. Eleven skal få mulighet til å samarbeide med andre, og jobbe selvstendig. *Opplevelse, sansing og kreativ utfoldelse* er med på å beskrive dette ytterligere.

Kompetansemålene er på sin side rettet mot kvaliteten på produktet. Eleven skal kunne *vise grunnleggende teknikk, anvende relevant terminologi, formidle ulike elementer*. Midway-modellen etterstreber at prosess og produkt forenes. Jeg finner kun et sted i fagplanen hvor

dette kommer tydelig frem; *eleven skal kunne utforske og utvikle bevegelser gjennom improvisasjon og samhandling*. Dette er formulert som et mål, altså noe eleven på sikt skal kunne mestre, mao. et produkt. Samtidig kan det relateres like mye til prosess, fordi målet utfordrer elevens sosiale og kreative evner. Det er også et mål som ikke viser til et konkret resultat. Eleven skal gjennomføre det, men når man *utforsker og utvikler* vet man ikke hva som blir utfallet. Målet er like mye selve gjennomføringen som utfallet. Dermed en målsetting som er prosessorientert.

5.1.2 Kreativitet, fantasi, individualitet og kunnskap om teaterdans

Igjen er det lett og se hvordan de to sidene ivaretas hver for seg. Faget skal være *skapende*, og det skal være fokus på *kreativ utfoldelse*. *Personlig uttrykk* nevnes også, og dette kan knyttes til individualitet. Det er snakk om innlevelse og personlig uttrykk *i utøvelse av dans*. Mestrer man dette gir man dansen en form for individualitet, siden det personlige er uthevet.

”Kunnskap om teaterdans” vil jeg si er noe av essensen i faget, da de tre hovedområdene er spesifisert som *klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/samtidsdans*. Teknikkens *stil* er også vesentlig innenfor disse. Altså skal eleven lære om de kunstneriske konvensjoner som er knyttet til de ulike hovedområdene. Under de grunnleggende ferdighetene trekkes elevens *refleksjoner, og vurdering av dans* frem som viktige. Her bringes elevens egen opplevelse og tanker rundt dansen inn. De er formet av de forhåndskunnskapene som eleven har. Samtidig vil disse refleksjonene og vurderingene kunne være i stadig utvikling etter hvert som eleven erfarer dansen på nye måter. Dette grunnet at eleven stadig lærer mer om dans. Dermed kan dette også knyttes til ”kunnskap om teaterdans”.

To av kompetansemålene kan forene disse to sidene; *eleven skal kunne formidle-, ulike elementer fra jazzdansens dynamikk og musikalitet, og – bevegelseskvaliteter i moderne dans/samtidsdans*. Når det er snakk om å formidle, kan man relatere det til et personlig uttrykk (individualitet), siden danseren må anvende sine følelser og erfaringer i det kunstneriske uttrykket (gjennom kreativitet og fantasi). Samtidig må danseren ta i betraktning de ”normer” og ”regler” som knytter seg til stilen (kunnskap om teaterdans). Jeg vil si at å formidle er en videreføring av *å vise*. Skal man formidle noe er man avhengig av en mottaker, men her må mottakeren få tak i et budskap. Man snakker om at det er *noe* man vil formidle som tanker, følelser, historier etc. Grunnleggende teknikk handler også om å forstå danseformens dynamikk (tid, rom, flyt og kraft) og relasjon til musikk. I dette tilfelle er det

jazzdansens dynamikk og musikalitet, og den moderne dansen bevegelseskvalitet, og man skal formidle den. Altså er dette målet mer spesifikt enn å kunne vise grunnleggende teknikk. Her handler det om å kunne forstå at forskjellig dynamikk kan fortelle ulike ting, f. eks. skal man vise sårbarhet vil man kanskje velge en myk bevegelseskvalitet og mer introverte bevegelser, enn hvis man skal uttrykke glede. Musikken vil kunne være med på å forsterke eller kontrastere dette forholdet.

På annen side er kreativitet, fantasi og individualitet i ”midway-modellen” relatert til å skape. Det eneste kompetansemålet som tar for seg det skapende er det jeg trakk frem i forrige avsnitt; *eleven skal kunne utforske og utvikle bevegelser gjennom improvisasjon og samhandling*. Under dette punktet, kan dette kompetansemålet bli motstridende. Her ivaretas individualitet, kreativitet og fantasi, men det er udefinert hvilke referanser som skal styre den kreative prosessen (kunnskap om teaterdans).

5.1.3 Følelser og trening

“Følelser” knyttes som nevnt til å utforske bevegelser gjennom meningsassosiasjoner f.eks i form av følelsesspekteret. Fagplanen nevner *sansning* som det eneste som kan relateres direkte til dette. *Utforsking og utvikling* av bevegelse skal, som nevnt, skje gjennom *samhandling og improvisasjon*. Hvor vidt følelseslivet er en del av dette, kommer ikke frem av fagplanen. Innsikt i *kroppens fysiske forutsetninger, og egne utviklingsmuligheter* kan også relateres til ”følelser”. Det refereres til *dynamikk, musikalitet og bevegelseskvalitet*. Å ha god dynamikk er en teknisk ferdighet, men samtidig kan god dynamikk være et resultat av at man tilfører bevegelsen noe mer enn teknikk. Den gir den et innhold som stemmer overens med det den skal fortelle. Dermed handler dynamikk, musikalitet og bevegelseskvalitet like mye om følelser som tekniske ferdigheter.

Det er mye i fagplanen som omhandler ”trening”. Det er imidlertid ikke snakk om så spesifisert trening, som definert i kapittelet 3.1.1. Fagplanen legger ingen føringer for hvilken moderne -, jazz-, eller klassisk teknikk det skal undervises i. Det er heller ikke definert hva som ligger i begrepet grunnleggende teknikk i de ulike. Det er allikevel tydelig at det skal være fokus på trening, da det er mye fokus på dansens *utøvende* side, og bevisstgjøring rundt elevens *fysiske forutsetninger*.

Det er vanskelig å se hvordan disse kombineres i fagplanen. Det måtte i tilfelle igjen handle om *formidling*. Formidlingsevnen utvikles både gjennom den tekniske treningen, og gjennom å tilføre bevegelsen noe mer ved å uttrykke seg følelsesmessig. Relasjonen mellom disse er imidlertid ikke poengtert i fagplanen. Videre handler ”følelser og trening” om balansen mellom dansens tre ulike sider: utøve, skape og verdsette (i fagplanen: reflekterende). Fagplanen sier eksplisitt at alle disse sidene skal ivaretas. Hvordan de blir ivaretatt og balansen mellom disse, ser jeg på som mer omfattende enn kun å gjelde balansen mellom ”følelser og trening”. Dermed vil jeg ta for meg dette i et eget kapittel senere.

5.1.4 Bevegelsesprinsipper og stilisert teknikk

Under kapitlet ”grunnleggende ferdigheter” i fagplanen står det *at å kunne regne i scenisk dans innebærer å erfare ulike bevegelsesmønstre og variasjoner i forhold til form, rytme, tid og rom*. Dette er det eneste i fagplanen som ligner Labans bevegelsesprinsipper som presentert i Smith-Autard (2002); bevegelse, innsats, plass og forhold (se kapittel 3.1.1)

På den andre siden er det mye som kan knyttes opp mot stilisert teknikk. Som nevnt under ”trening” er det ikke snakk om en spesifisert teknikk, men mer en generalisert teknikk. Fagplanen gir rom for at det kan være variasjoner innenfor hva som anses som grunnleggende teknikk. Det er allikevel veldig tydelig at det er snakk om teknisk trening, og teknisk trening vil si at man jobber med et bevegelsesrepertoar.

I midway-modellen er målet å kombinere disse. Ha et grunnleggende bevegelsesrepertoar, og bruke Laban for å presisere detaljene rundt bevegelsene. Det er vanskelig å se hvordan dette blir ivaretatt i fagplanen. Det er snakk om å *formidle ulike bevegelseskvaliteter og dynamikkbruk*, som kan vise til detaljer rundt selve bevegelsen. Bevegelsens relasjon til omgivelsene og hvordan de påvirker hverandre kommer ikke frem i fagplanen.

5.1.5 Problemløsning og styrt undervisning

Vi har sett at fagplanen inneholder mål som rettes mot å *utforske og utvikle bevegelser gjennom improvisasjon*. Dette målet kan knyttes opp mot åpne læringsmetoder hvor læreren fungerer som en veileder.

På den andre siden finner vi dansetekniske mål, som *vise grunnleggende teknikk*, som kan relateres til en mer styrt undervisningsform. Fagplanen legger imidlertid ingen føringer for undervisningsmetode, selv om målene er utformet slik at man kan anta at det er disse metodene som er de mest nærliggende. Det er dermed vanskelig å vurdere om fagplanen er i tråd med midway-modellen på dette punktet.

Det mest nærliggende er igjen målene som omhandler *formidling*, siden man her kan kombinere et bevegelsesrepertoar med personlig uttrykk. Dermed kan læreren i denne sammenheng opptre som en ”mester” i forbindelse med å lære bevegelsesrepertoaret, men fungere mer som en veileder når eleven skal tilføre bevegelsene noe eget, i form av å leke med dynamikken, rommet og uttrykket. Improvisasjon og samhandling sier også noe om metoden som skal anvendes. Improvisasjon kan defineres som ”problemløsning”, i den forstand at oppgaven gis av læreren, mens elevene må finne egne måter å løse den på. Dermed kan improvisasjon være et eksempel på hvordan ”problemløsning” og ”styrt undervisning” kan kombineres. På en annen side nevner ikke fagplanen lærerens rolle-, eller undervisningsmetoder eksplisitt.

5.1.6 Oppsummering

Midway-modellen eksemplifiserer hvordan man kan skape en ønskelig balanse i dansefaget, slik at både fagets personlighetsutviklende – og fagspesifikke sider blir ivaretatt. I følge midway-modellen er disse sidene fruktbare for hverandre. Dermed er det viktig at de er til stede samtidig. Det er ingen åpenbar sammenheng under noen av punktene, men på enkelte av punktene er det mulig å trekke paralleller som gjør at en sammenheng kan fremtre. Det er ingen problem å se at ”The educational” og ”The professional” ivaretas innbyrdes, men sammenhengen (”The midway”) er mer uklar. Det er denne som er vesentlig i vurderingen av om det allmenndannende siktemålet blir ivaretatt. Med utgangspunkt i midway-modellen, gjenspeiles derfor ikke læreplanens mål om allmenndanning i vesentlig grad i den oppfattede læreplanen.

5.2 Forholdet mellom dansens ulike dimensjoner i fagplanen

Det fremkommer tydelig av fagplanen at dansefaget har tre ulike dimensjoner som alle skal ivaretas; den utøvende, den skapende, den reflekterende. Som nevnt fremheves disse også i midway-modellen. Man finner det *skapende* og *utøvende* til henholdsvis å representere ”The educational” og ”The professional”. Under ”The midway” finner man disse to samlet, i tillegg til å *verdsette* (se kapittel 3.1). Definisjonen av å verdsette handler om å beskrive, analysere, tolke og evaluere. Alt dette krever at man reflekterer, derfor vil *verdsette* i det videre også omhandle fagplanens mål om å ivareta dansens reflekterende side. Jf. Adshead (1990) har hver av disse både har en teoretisk og praktisk side. Dermed viderefører jeg mine to stikkord som relateres til det allmenndannende siktemålet, sammenheng og balanse. I følge midway-modellen er det igjen ønskelig at de tre sidene skal fremtre samtidig. Jeg vil derfor lete etter en relasjon mellom disse. I tillegg skal jeg identifisere om fagplanen balanserer mellom praksis og teori.

5.2.1 Skape

Det er først og fremst målet om å *utforske og utvikle bevegelser gjennom improvisasjon og samhandling* som rettes direkte mot det å skape i kompetansemålene. Det er veldig konkret; eleven skal utforske og utvikle bevegelser, måten han eller hun skal gjøre dette på er gjennom å improvisere, og hente inspirasjon gjennom å samarbeide med andre elever. Målet er dermed rettet først og fremst mot det praktiske. Det sier ingenting om eventuelle forhåndskunnskaper som kan legge grunnlag for dette. Dette utdypes imidlertid under delen for ”grunnleggende ferdigheter”. Eleven skal kunne *beskrive symboler i eget skapende arbeid, bruke tekster som inspirasjon til skapende aktivitet, og bruke lydutstyr, videoteknologi og IKT i sammenheng med skapende prosesser*. Dette kan linkes mot en mer teoretisk innfallsvinkel til det skapende i dansen, men hva skal i tilfelle komme først? Kan forståelse og tolkning av tekster og symboler legge grunnlag for å utforske og utvikle bevegelser, eller kan utforsking av bevegelse gjøre at man bedre kan lese og forstå symbolene? Kan dette skje på samme tid? Fagplanen belyser ingen av disse spørsmålene.

I fagplanen for øvrig er det mye som kan rettes mot skapende aktivitet, men som ikke nevner det direkte. *Å formidle ulike elementer fra jazzdansens dynamikk og musikalitet, og formidle*

ulike bevegelseskvaliteter i moderne dans/samtidsdans kan ha et element av kreativitet i seg. Når man skal formidle noe vil man bidra med noe personlig, som gjør at det vil være nytt hver gang det gjøres. I dette tilfelle er det imidlertid *ulike elementer fra jazzdansen og ulike bevegelseskvaliteter fra moderne dans* som til en viss grad beskriver *hva* som skal formidles. Dermed har det en ramme. Slik sett, kan dette målet representere en link mellom det praktiske og det teoretiske. Jazzdansen og den moderne dans har en tradisjon som eleven skal lære om og forstå, samtidig som han/hun skal formidle dette, dvs. uttrykke noe med dette og tilføre det noe nytt. Sammenhengen mellom tradisjon og fornyelse i dansen påpekes ikke spesifikt i fagplanen. Når det er snakk om å utforske, relateres det til improvisasjon, ikke til utforskning og fornyelse av det allerede eksisterende. Det nevnes heller ikke at dette eventuelt kan være et utgangspunkt for improvisasjonen.

5.2.2 Utøve

Å vise grunnleggende teknikk i henholdsvis klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/samtidsdans, er det kompetansemålet som aller mest viser til det utøvende i dansefaget. For det første handler det om å vise noe, som i seg selv omhandler å utøve. For andre er det tekniske aspektet kjernen for å utøve dans i fysisk forstand. Først og fremst er målet rettet mot det praktiske. Som nevnt handler det om å vise (ikke å forklare, beskrive, forstå), men hva som regnes som grunnleggende teknikk endres ut fra hvilket hovedområde vi har med å gjøre. Som nevnt under forrige kapittel, får man imidlertid aldri noen beskrivelse av hva det nøyaktig innebærer. Men, at alle sjangrene har noe som man kaller for grunnleggende teknikk fremkommer, og slik sett er målet relatert til teknikkens tradisjon og normer. Dermed har målet også en teoretisk side ved seg. Dette utdypes under hovedområdene. I klassisk ballett handler det om *teknikkens form, stil og særpreg*, i jazzdans om *teknikkens dynamikk, musikalitet, stil og personlig uttrykk*, og i moderne dans/samtidsdans om *teknikkens stil, ulike bevegelseskvaliteter, innlevelse og personlig uttrykk*.

Målene om formidling omhandler også da det utøvende ved dansen, da det tydelig relateres til sjangerforståelsen: *jazzdansens dynamikk og musikalitet, moderne dans/ samtidsdans bevegelseskvaliteter*.

Det læreplanen imidlertid ikke presiserer, er hva som anses som teoretisk og hva som anses som praktisk ift. det tekniske i dansen, og om det i det hele tatt er noen tydelig forskjell på dette? Det som nevnes er at det er *utvikling av kroppsbevissthet og tekniske ferdigheter som*

legger grunnlag for utøvelse og formidling. Ordene praktisk utøvelse av dans brukes også. Ordet teoretisk brukes aldri.

Scenisk dans 1 er et fag for vg 2, så elevene har noe erfaring med alle teknikkene fra første klasse. Noe forhåndskunnskap er til stede, men dette handler ikke bare om å ha et grunnlag. Teori og praksis i den utøvende dansen handler om å angripe faget på en slik måte at det legger til rette for intellektuell og fysisk utvikling på en og samme tid. Hvordan dette skal skje, og om dette er vesentlig i det hele tatt, kommer ikke tydelig frem av læreplanen. Både teori og praksis nevnes, men som to ulike sider av faget, ikke som to sider som kan utfylle hverandre.

5.2.3 Verdsette

Av kompetansemålene er det egentlig ingen som direkte omhandler å observere dans, men flere som dekker kommunikasjon om dans. Å *anvende relevant terminologi* er å utvikle et verbalt språk for å kunne kommunisere om dans. For å kunne lære terminologien må man nødvendigvis også vite hva ordene og uttrykkene vil si, og terminologi i dans er jo navn på bevegelser. Dermed må man nødvendigvis ha observert dans, for å vite hva ordet betyr i praksis. Man må ikke kunne utføre bevegelsen for å forstå terminologien, men det vil være en fordel. Det kan være små forskjeller mellom bevegelser som har helt forskjellige navn. Allikevel er det en forskjell, og denne kan det være lettere å observere når man har kjent den på egen kropp. På en annen side kan det å kjenne navnene på de ulike bevegelsene fungere som knagger for å huske dem, og være et hjelpemiddel for å utøve dans. Målet er dermed et godt eksempel på et mål med både en teoretisk og en praktisk vinkling.

Målet om å beskrive riktig plassering og bruk av turn out, er også et mål som retter seg mot å kommunisere om dans. Eleven skal kunne forstå dette godt nok til å kunne beskrive hva det innebærer å ha en korrekt plassering, og bruk av turn out. Igjen vil det være avhengig av at eleven har praktisert dette på egen kropp. Man kan lese om dette i anatomien (hvordan ryggen ser ut når man står korrekt plassert, hvilken støttemuskulatur som hjelper til med dette osv.), men det vil allikevel kunne være individuelle forskjeller. Alle kropper er forskjellige. Noen har veldig svai rygg, andre har utstående ribbein etc. Dermed trenger ikke en korrekt plassering se helt lik ut, man må korrigere seg ut fra de forutsetningene man har. Dette påpeker fagplanen under ”hovedområdene”: *kroppens fysiske forutsetninger og egne utviklingsmuligheter* er vesentlig innenfor alle de tre teknikkene. Dette har helt klart både en

praktisk og teoretisk side. Eleven kan erfare begrensninger i egen kropp i praktisering av dansen, og slik spørre seg; hva er det som gjør at jeg ikke får til dette? Noen ganger kan svaret være at man må trene mer, tøyne mer, øve mer, men andre ganger kan det være begrensninger man ikke kan gjøre noe med. Dette er kunnskap som er vesentlig for å kunne utvikle seg i dans, og som kommer like mye fra praksis som teori.

5.2.4 Oppsummering

Det blir klart og tydelig nevnt at faget skal ivareta det skapende, det utøvende og det reflekterende, men ikke spesifisert hva som er praktiske og teoretiske innfallsvinkler til faget. Vi har imidlertid sett at det er mulig å trekke mulige konklusjoner rundt dette, men viktigheten av å ivareta både praksis og teori er ikke problematisert. Det er praktisk utøvelse av dans som er uthevet i planen, dermed vil man anta at det først og fremst er slik undervisningen skal foregå. Utfordringen er da hvordan man gjennom praktisk utøvelse samtidig kan få frem det teoretiske, slik at de kan utfylle hverandre.

Jf. Adshead (1990) er det viktig å synliggjøre at de ulike dimensjonene (skape, utøve, reflektere) inngår i en helhet. I fagplanen står det at man skal *synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom ulike teknikker og uttrykk*, men sammenhengen mellom dimensjonene påpekes ikke.

På bakgrunn av dette vil jeg dermed si at vi møter på samme utfordring som under forrige avsnitt om midway-modellen. Det er ikke et tydelig fokus på sammenheng og balanse, selv om dansens ulike sider, teori og praksis nevnes hver for seg. Dette bidrar dermed ikke til å fremheve det allmenndannende siktemålet i betydelig grad.

5.3 Læringsperspektiv i læreplanen

”Den enkelte skal få erfaringer med ulike danseuttrykk og danseteknikker”. Her åpnes det for ulike innfallsvinkler i møte med dansen. Vi har tidligere sett at læring blir til en *erfaring* først når det er en sammenheng mellom aktiviteten og hensikten, mellom delene og helheten. Vi vet også at dette er spesielt vesentlig i forbindelse med å ivareta målet om allmenndanning. Selve utøvelsen av dansen er aktiviteten, men for at hensikten med utøvelsen skal komme

tydelig frem må man kanskje snakke om det man gjør, observere andre eller produsere noe selv. Det kan allikevel handle om en praktisk utøvelse av dans. Det handler om å se behovet der og da, i undervisningssituasjonen, slik at undervisningen kan få estetisk kvalitet (jf. Dale).

”Programfaget skal bidra til utvikling av kroppsbevissthet og tekniske ferdigheter som grunnlag for utøvelse og formidling”(Utdanningsdirektoratet 2006). ”Utvikling av kroppsbevissthet” og ”tekniske ferdigheter” viser til at det skal være et fokus på utvikling av de kroppslige, og uttrykksmessige ferdighetene i dansefaget. Dermed vil det si at dette forutsetter at faget inneholder en god del teknisk trening, hvor formålet er å forbedre ferdigheter i den utøvende delen av faget. Samtidig sier planen at programfaget *skal ivareta* de tre ulike sidene ved dansen (den utøvende, skapende, reflekterende), og dermed må det også gjøres rom for mer enn teknisk trening, slik vi har sett ovenfor. Det må inneholde arbeid med kreative oppgaver og refleksjonsoppgaver, som en del av den praktiske utøvelsen. Dette også gjeldene i forhold til å *synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom teknikker og uttrykk, programfaget skal legge til rette for selvstendighet og medansvar, og i opplæringen skal det legges til rette for opplevelse, sansning og kreativ utfoldelse.*

Behovet for de ulike tilnærmingene til faget blir bekreftet under delen for de grunnleggende ferdighetene. Eleven skal som nevnt kunne uttrykke seg muntlig, skriftlig, kunne lese, kunne skrive og kunne bruke digitale verktøy i dans. Målet om å kunne regne omhandler at eleven *erfarer ulike bevegelsesmønstre og variasjoner ift. form, rytme, tid og rom.* Dette dekkes godt gjennom *praktisk utøvelse av dans*, men de resterende ferdighetene kan ikke på samme måte knyttes direkte til teknisk trening. Skal eleven kunne uttrykke seg skriftlig i dans som her innebærer *å formgi og nedtegne bevegelser og dokumentere og reflektere over danseteknisk og kunstnerisk progresjon*, må eleven nødvendigvis øve på nettopp det. Dette er bare ett av flere eksempler hvor målet forutsetter aktiviteter som ikke nødvendigvis dekkes gjennom *praktisk utøvelse av dans.*

5.3.1 Oppsummering

I dette avsnittet ser vi at fagplanen fokuserer på læringsprosessen ved å sette noen kriterier for opplæringen. Ved for eksempel å nevne at *det skal legges til rette for selvstendighet og medansvar* gir dette noen føringer for undervisningen. Man må kanskje da gi rom for at elevene i større grad kan bidra i undervisningssituasjonen på ulike måter. Dette har vi også sett under kapitlet hvor midway-modellen var utgangspunkt for analysen. Undervisningens

kvalitet er altså vesentlig, men fagplanen inneholder noen vesentlig konflikter mellom de kriterier den setter for undervisningen (eventuelt *ikke* setter for undervisningen) og det den tilslutt vil resultatet skal være. Vi ser ovenfor at det, for det første, kan være utfordrende å omfavne deler av planen, da det vanskelig kan forenes med en *praktisk utøvelse av dans*. For det andre, kan det være utfordrende for læreren å holde fokus på viktigheten av det som skjer i undervisningsprosessen, når kompetansemålene ikke er prosessorienterte. I en sluttvurdering skal eleven vise i hvilken grad kompetansemålene er nådd, og i kompetansemålene står det lite om selvstendighet og medansvar. Tilslutt er det ikke dette som blir målt, men de dansetekniske ferdighetene. Man har da en kanskje umulig oppgave med å finne metoder som både bidrar til at eleven utvikler sine dansetekniske ferdigheter, men også sine kreative evner, sin evne til kritisk tenkning - og til å samarbeide med andre. For det tredje ser man reelle utfordringer i fagets natur. Det er kun innenfor moderne dans/samtidsdans at man finner et prosessorientert kompetansemål (*å utforske og utvikle bevegelse gjennom improvisasjon og samhandling*), dette fordi improvisasjon og kreativ tenkning er en del av den moderne dansens tradisjon og særpreg. I den klassiske balletten har man på sin side tradisjoner som preges mer av normer og regler, og dermed vil dette hovedområde kanskje fremstå som mer målorientert. Jazzdansen som en mellomting av de to. Det ønskelige med henhold til allmenndanning er at settes fokus på balanse (jf. midway-modellen), og dette forholdet tas ikke opp i fagplanen. Dermed kan man også se dette som problematisk i forhold til å ivareta det allmenndannende siktemålet.

6 METODISKE BETRAKTNINGER

6.1 Tema og problemstilling

Tema for oppgaven er utfordringene med at faget scenisk dans 1 både skal være allmenndannende og yrkesforberedende. Oppgaven skal belyse disse forskningsspørsmålene: Hvordan gjenspeiles målet om allmenndanning i faget scenisk dans 1 seg i den intenderte-, den oppfattede -, og den operasjonaliserte læreplanen? Er det sammenheng mellom den intenderte -, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen?

6.2 Utvalg

Strategisk utvelgning vil si at forskeren har bestemt seg for hvilken målgruppe forskningen skal rette seg mot for å samle nødvendige data (Johannessen m.fl. 2005: 107). Jeg valgte å se nærmere på læreplanen i et spesifikt fag. Dermed var jeg nødt til å snakke med noen som på ulike måter hadde kjennskap til dette faget. I forhold til den oppfattede -, og operasjonaliserte læreplanen; lærere som underviser i faget. I forhold til den intenderte læreplanen; noen som kjenner baktanken og formålet med planen. En som hadde vært med i utviklingen av den. Målgruppen var dermed klar. Det neste steget var å velge ut personer i målgruppen som skulle delta.

I forhold til lærerne har man på landsbasis mange mulige deltagere. Lærerne som ble kontaktet ble av praktiske grunner begrenset til skoler som ligger i min nærhet; Østfold, Vestfold, Akershus og Oslo. De lærerne som tilslutt stilte kan man si er valgt ut tilfeldig. Det blir allikevel strategisk når skolene er valgt ut fra et mulig større utvalg. Lærerne på disse skolene ble kontaktet via e-post. I denne presenterte jeg meg selv som masterstudent, deretter la jeg frem tematikken for oppgaven kortfattet. Jeg presiserte at intervjuet ville bli tatt opp med lydopptaker, men anonymisert i oppgaven.

Jeg ønsket i utgangspunktet å ha tre intervjuer med tre lærere fra forskjellige skoler. Det viste seg å være vanskeligere å få til enn forventet. Det var gjerne bare én eller to på hver skole

som underviste i faget. Noen fikk jeg *ikke* svar fra, andre fikk jeg svar fra, men de ønsket ikke stille pga. arbeid med egne studier, sykdom etc. Tilslutt måtte jeg derfor si meg fornøyd med to lærere. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at man i en kvalitativ intervjuundersøkelse skal intervju så mange som trengs til å svare på forskningsspørsmålene. Hvis antallet er for lite er det vanskelig å generalisere og umulig å teste hypoteser om forskjellene mellom grupper (ibid). En tredje informant kunne ha bidratt andre tolkninger av læreplaninnholdet. Det mest interessante i forhold til problemstillingen er imidlertid sammenligningen mellom intervju med læreplanutvikler og intervjuene med lærerne. Et tredje perspektiv kunne ha bidratt til mer variasjon i svarene som kunne vært interessant. Samtidig ville analysearbeidet blitt mer krevende, da de to første intervjuene resulterte i seg selv i en relativt stor mengde med data. Med tanke på oppgavens omfang, og resultatet av de to første intervjuene mente jeg derfor at to lærere var tilstrekkelig.

Læreplanutvikleren ble også strategisk utvalgt (Johannessen m.fl. 2005). Det var begrenset hvor mange som hadde sittet i læreplangruppen for dans. Det var også viktig at jeg fikk intervjuet den av dem som hadde best oversikt over hele prosessen. Gjennom en av lærerne jeg intervjuet fikk jeg navnet på hun som hadde ledet arbeidet. Hun ble derfor ansett som mest aktuell. Hun ble kontaktet på samme måte som lærerne via e-post, og svarte raskt ja til å stille. Med interesse og kunnskap innenfor både pedagogikk og dans, mente hun det var et stort behov for masteroppgaver relatert til dansefaget.

6.2.1 Kjennetegn ved informantene

De to lærerne jeg intervjuet var begge kvinner. Som nevnt tidligere, tilhører de to forskjellige skoler på Østlandet. De har begge sin dansepedagogiske utdanning fra Den Norske Balletthøyskole (pr i dag kalt Norges Dansehøyskole). Begge har også lang erfaring med dans i videregående skole, og har arbeidet der siden lenge før innføringen av K 06. I følge forvaltningsloven er all informasjon som kan føres tilbake til enkeltpersoner taushetsbelagt (Johannessen m.fl. 2005). Intervjuene er derfor anonymiserte med hensyn til dette. Jeg har gitt lærerne navnene L 1 og L 2, for Lærer 1 og Lærer 2. I enkelte fylker er svært få skoler med studieretning dans, jeg går derfor heller ikke mer spesifikt inn på tilhørighet enn det jeg har gjort ovenfor.

Lederen for læreplanarbeidet i dans er også kvinne. Hun har bred bakgrunn fra dans, med utdanning fra Statens balletthøyskole (nå KHIO, Kunsthøyskolen i Oslo), pedagoglinjen.

Deretter mange års erfaring som dansepedagog og koreograf. I tillegg til dette har hun hovedfag i pedagogikk fra Universitetet i Oslo, og har også vært fagpolitisk engasjert i ”Dans i skolen”. Det var gjennom hennes arbeid her at hun ble foreslått som leder av læreplanarbeidet for dansefagene. Pr. i dag arbeider hun med praktisk-pedagogisk utdanning ved KHIO, hvor hun har ansvar for hele pedagogikkfaget. Hun vil i presentasjonen av intervjuet bli kalt ”Ine”. Jeg valgt å gi henne et fiktivt navn fremfor en bokstav, slik at jeg lettere kan skille mellom lærere og læreplanarbeider.

6.3 Intervju som metode

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap mellom intervjueren og intervjuede. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale og Brinkmann 2009: 21). Kvale og Brinkmann fremhever det han kaller for det semistrukturerte livsverden intervjuet. Denne intervjuformen er til dels inspirert av fenomenologien. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene (Kvale og Brinkmann 2009: 45). Jeg ønsket å komme nærmere informantens opplevelse og refleksjoner rundt innholdet i fagplanen, og hvordan dette påvirker deres praksis. Dermed ble denne formen for intervju ansett som anvendelig. Semistrukturert viser til at man har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Kvale i Johannessen m.fl. 2005). Dette ble ansett som hensiktsmessig for å gi intervjupersonen rom til å prate, og at jeg som intervjuer skulle ha mulighet til å stille oppfølgings spørsmål eller foreta endringer underveis ved behov.

Undersøkelsen ble basert på en problemstilling. Denne var utformet ut fra et overordnet tema: allmenndanning i dansefaget. Undersøkelsens formål er å belyse et tema, mer enn å svare på et konkret spørsmål. Denne type undersøkelse kalles for eksplorativ (Johannessen m.fl. 2005). I denne type studie søker man å utvikle nye perspektiver på et tema som kan bidra til å se virkeligheten med nye øyne (ibid). Tatt i betraktning at virkeligheten er slik vi mennesker oppfatter den, som er forståelsen i et fenomenologisk perspektiv (Kvale og Brinkmann 2009).

6.3.1 Intervjuguidens oppbygning

Intervjuprosessen startet med utforming av en intervjuguide. Når man gjennomfører et semistrukturert intervju, er det naturlig med en semistrukturert intervjuguide. En slik intervjuguide utformes som en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Johannessen m.fl. 2005: 139). Jeg gjennomførte analysen av fagplanen før intervjuene. Denne ble derfor sentral når det gjaldt å identifisere temaer jeg ønsket å se nærmere på i intervjuene. Analysen tar utgangspunkt i teorien presentert først i oppgaven. Intervjuet ble dermed bestående av fire temaer som videre la grunnlag for ulike spørsmålsgrupperinger. Disse temaene var: læreplanen, forholdet mellom teori og praksis, læringsperspektiv, ferdighetsmål og allmenndannende mål i fagplanen. Overordnet formål med alle temaene var å få innsikt om lærerne og læreplanutvikler er bevisst sammenhengene i forhold til: generell del og fagplanen -, teori og praksis -, hvordan læringsperspektivet virker inn på læringen -, og ferdighet og allmenndanning. Under hvert av temaene ble det da formulert konkrete spørsmål som hadde til hensikt å komme dette nærmere (se vedlegg 1).

Jeg ville spørre læreplanutvikleren de samme spørsmålene som lærerne, men med en vinkling som var rettet mot hennes posisjon. Dette for å kunne sette de opp mot hverandre i etterkant. Dermed ble denne intervjuguiden basert på de samme temaene. I tillegg ønsket jeg å få vite noe om bakgrunnen; hvilke fagpersoner som var med, og hvilke føringer og retningslinjer de måtte forholde seg til. Jeg ville også få tak i om problemstillingene som oppgaven tar opp hadde vært gjenstand til diskusjon. Dette for å få bekreftet eller avkreftet om dette er aktuelle og interessante diskusjonstemaer. Dermed la jeg til noen spørsmål som gikk spesifikt på dette i intervjuguiden jeg anvendte i intervjuet med henne (se vedlegg 2).

Spørsmålene i intervjuguiden er av forskjellig karakter. I følge Kvale og Brinkmann (2009) bør man starte med et konkret innledende spørsmål, for deretter å følge opp med hvordan-spørsmål som gir spontane, deskriptive svar. Jeg ønsket å få innsikt i den kunnskap intervjupersonene hadde på temaet ut fra sitt daglige virke som dansepedagoger, og det samme i forhold til læreplanutvikler; hvordan hun hadde tenkt og jobbet den gangen. Min utforming er derfor i tråd med Kvale og Brinkmann (ibid). Alle spørsmålene er vinklet mot innholdet i generell del og fagplanen, men det var hele tiden et mål at informantene skulle kunne bruke seg selv og sine egne erfaringer. Jeg ser imidlertid i ettertid at noen av

spørsmålene nok kunne vært formulert enda mer åpent, slik at lærerne hadde kunnet vurdere sin praksis uavhengig av de føringer som jeg gir gjennom å referere til fagplanen/generell del. Dette ville kunne gitt et sammenlikningsgrunnlag, og mulighet for å etterprøve svarene. I tillegg ville det kunne si noe om hvor mye lærerne faktisk anvender fagplan/generell del både bevisst og ubevisst.

6.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg anvendte lydopptaker under alle intervjuene. Alle informantene ble informert om dette på forhånd, og alle samtykket til dette. Begrunnelsen for å velge lydopptak var ønske om å være aktivt lyttende og mer deltagende i samtalen. Samtidig anså jeg det som lettere å kunne få med detaljer, og ha fokus på informanten under intervjuet. Å ta omfattende notater under et intervju kan påvirke flyten i samtalen (Kvale og Brinkmann 2009). Lydopptak eller annen form for opptak er også et krav om intervjuet skal transkriberes senere (ibid). Det er imidlertid viktig å påpeke at lydopptak fjerner kroppsspråket, som kan virke inn på betydningen talespråket får.

Jeg møtte lærerne på skolen hvor de arbeider. Begge intervjuene ble gjennomført i november 2012, med et mellomrom på en ukes tid. Jeg startet med å fortelle litt om tema for oppgaven på nytt, vise dem intervjuguiden, utskrift av fagplanen og sammenfatningen av generell del. Dette gjorde jeg for å gjøre situasjonen tryggere for dem. Siden intervjuet baseres på innholdet i planene, antok jeg at de ville synes det være fint å kunne blad litt i disse. Lærerne fikk imidlertid ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd. Dette fordi intervjuet ble basert på deres daglige praksis. Jeg var redd for at de ville spekulere i hva jeg ønsket som svar fremfor å svare ut fra egne erfaringer, hvis de fikk forberede seg i forkant. Intervjuene varte henholdsvis litt i overkant og litt i underkant av en time.

Intervjuet med lederen for læreplanarbeidet ble utført på et mye senere tidspunkt. Nærmere bestemt i begynnelsen av april 2013. Jeg ønsket at hun skulle gjengi hvordan arbeidet hadde foregått, og hvilke tanker og diskusjoner de hadde hatt i prosessen. Siden det er over seks år siden arbeidet ble utført var det viktig at hun fikk forberede seg. Hun fikk derfor tilsendt intervjuguiden i forkant. Hun fikk også ha fagplanen og sammenfatningen av generell del foran seg under intervjuet. Intervjuet med henne varte litt i overkant av en time.

6.4.1 Relasjonen mellom forsker og informant

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjupersonen. Kvaliteten på utfallet av et intervju avhenger derfor av intervjuers kunnskaper om temaet, og evnen til menneskelig interaksjon. Intervjuer bør helst kunne tolke svarene underveis, for videre å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Videre bør han eller hun skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke (Kvale og Brinkmann 2009).

Jeg gjorde noen grep for å skape trygghet i situasjonen. Et av dem var å la dem ha fagplanen og generell del tilgjengelig. Jeg tror også det var en fordel å møte dem på deres arbeidsplass. Omgivelsene er med på å skape trygge rammer. Jeg forholdt meg til spørsmålene i intervjuguiden som de hadde foran seg, og lot informantene prate så fritt som mulig uten avbrytelser fra meg. Så lenge jeg opplevde at de holdt seg innenfor tema. Dette resulterte i veldig lange svar, som Kvale og Brinkmann fremhever som et kvalitetskriterium (Kvale og Brinkmann 2009: 175). Jeg opptrådte samtykkende og bekreftende ovenfor det informantene sa mens de pratet, slik at de kunne være trygge på at de kunne fortsette i det sporet de hadde startet.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder man ikke kan betrakte et forskningsintervju som en fullstendig åpen og fri dialog mellom to likestilte partnere. Tiltross for at det kvalitative forskningsintervju har kjennetegn som minner om en vanlig samtale er det intervjuer som har styringen. Det er han eller hun som setter i gang, definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet, stiller spørsmål og beslutter hvilke temaer som skal følges opp (Kvale og Brinkmann 2009: 52). Det er derfor viktig å være bevisst dette maktforholdet.

Jeg opplevde at jeg oppnådde en god dialog i alle intervjuene. Dette kan ha med felles interesser å gjøre, dansen. Dette bidrar også til at vi forstår hverandre lettere, siden vi snakker samme ”språk”. Utfordringen med felles erfaringsbakgrunn er imidlertid ikke å bli for ledende i intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg var opptatt av dette fra starten av. Det var også en av grunnene til at jeg bevisst lot være å gripe for mye inn mens informantene pratet. Dette var tidvis veldig vanskelig, da jeg så at lærerne hadde en annen forståelse av begrepet allmenndanning enn det jeg har opparbeidet meg i arbeidet med oppgaven. En begrepsavklaring ville sannsynligvis ha påvirket utfallet av hvordan lærerne svarte på spørsmålene som gikk direkte på dette. På en annen side er hvordan de forstår

begrepet, og at dette kanskje er svært uklart, også interessant for problemstillingen. Dermed gav denne strategien det jeg var ute etter.

6.5 Transkribering

Kort tid etter intervjuene transkriberte jeg dem. Ved å ”oversette” intervjuene fra talespråk til skriftspråk skaper man en struktur som er bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann 2009). Allerede ved lydopptaket utelates deler av kommunikasjonen i form av kroppsspråk, som kroppsholdning og gester. Når transkripsjonen går til skriftlig form mister man også stemmeleie, intonasjon og ånderett. Kvale og Brinkmann refererer derfor til transkripsjoner som svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (ibid). Dermed har transkribering av intervjuer med resultatenes reliabilitet (pålitelighet) å gjøre. En setning kan bety to helt forskjellige ting avhengig av f.eks hvor man setter punktum eller komma (ibid).

Transkriberingen ble foretatt 1-2 dager etter at intervjuet var gjennomført. Dette tror jeg er en styrke for reliabiliteten. Jeg hadde opplevelsen av intervjuet friskt i minne og husker uttalelser og kroppsspråk bedre. Jeg satte derfor inn merknader i margin ved steder jeg husket at intervjupersonene hadde et spesielt engasjement, eller der de hadde uttrykt usikkerhet.

På samme måte kan også tekstens fremstilling bli helt forskjellig avhengig av vår egen oppfatning av det vi leser. *”Ved å overføre samtalen til en litterær stil blir det mulig å formidle meningen med intervjupersonenes historier til leserne”* (Kvale og Brinkmann 2009: 195) Dette kan knyttes til transkripsjonens validitet (gyldighet). Meningsinnholdet forandres når det overføres fra en kontekst til en annen.

Jeg transkriberte intervjuene ordrett i muntlig form. Jeg hadde behov for å se intervjuet i sin helhet for å kunne vurdere hvilke deler som belyste problemstillingen best. Det bidro også til at jeg kunne anvende direkte sitater ordrett i datapresentasjonen. Jeg utelot allikevel latter, sukk, pust, og andre følelsesuttrykk, da jeg ikke så dette som vesentlig for analysen (Kvale og Brinkmann 2009). Pauser og ”eh”-er ble tatt med. Dette var nødvendig for å få sammenhengen i setningene enkelte steder. Jeg må ta i betraktning at dette ikke garanterer en fullt ut gyldig overføring av meningen slik den ble formidlet gjennom den muntlige tale, og at dette kan ha virket inn på validiteten.

Transkriberingen var en tidkrevende prosess, men god kvalitet på opptakene lettet arbeidet. Tidsmessig gikk det ca en dag pr intervju. Jeg anvendte etter hvert høretelefoner, og spilte av opptaket fra telefonen mens jeg skrev på pcen. Dette økte tempoet noe fremfor å spille opptaket fra pcen, siden jeg slapp å skifte mellom programmer når jeg startet og stoppet innspillingen.

6.6 Datafremstilling

Videre bearbeidet jeg intervjuene med de to lærerne. Jeg satte de opp mot hverandre og sammenlignet svarene deres tema for tema. Det pekte seg da ut områder hvor lærerne var spesielt enige, eller spesielt uenige. Jeg anså disse som mest interessante. Disse utsagnene ble da sammenfattet i ett dokument. Videre så jeg sammenfatningen i lys av oppgavens problemstillinger, og kunne på bakgrunn av dette avgrense innholdet enda mer. Dette utgjorde noen overskrifter som utsagnene kunne plasseres under, som videre skulle kunne sammenlignes med intervjuet med læreplanutvikleren. Disse overskriftene blir sett på som en meningsenhet (Kvale og Brinkmann 2009). Presentasjonen av intervjuene i kapittel 7 og 8 danner da grunnlag for diskusjon satt i lys av oppgavens tematikk og problemstilling. Denne drøftingen fremstilles i kapittel 9, hvor intervjuene settes i sammenheng med utvalgt teori. Denne form for analyse kaller Kvale og Brinkmann (2009) for meningsfortetting. Dette er en empirisk, fenomenologisk metode som har til hensikt å forkorte intervjupersonens uttalelser slik at de gjengir meningen umiddelbart. Dette kan være til hjelp for å analysere lange, og ofte komplekse intervjutekster (ibid).

Tematisk valgte jeg og omstrukturere innholdet noe ut fra hvordan det hadde sett ut i intervjuguiden. Jeg hadde sett at det var enkelte deler av intervjuet som hadde pekt seg ut som mer interessante for problemstillingen enn andre. Jeg ønsket også lettere å kunne sette det i sammenheng med teorien jeg hadde anvendt. Det ble vanskelig med det opprinnelige oppsettet, da temaene overlappet hverandre noe.

6.7 Fortolkningsgrunnlag

Lærerne og læreplanutviklers forståelse og refleksjoner rundt det allmenndannende siktemålet i faget Scenisk dans 1 danner fortolkningsgrunnlaget i denne avhandlingen. Dette inkluderer også konkrete beskrivelse av gjennomføring av undervisning med utgangspunkt i fagplanen, og læreplanutviklers gjengivelse av læreplanarbeidets forløp. Dette utgjør dermed utgangspunktet for drøftingen. På bakgrunn av oppgavens teoretiske grunnlag vurderes resultatene først i lys av midway-modellen (se kap.3.1.1). Deretter vurderes de opp mot hverandre i forhold til å se etter sammenheng mellom de ulike læreplanforståelsene.

Midway-modellen er anvendelig til å vurdere oppgavens første problemstilling: ”Hvordan gjenspeiles læreplanens mål om allmenndanning i faget scenisk dans 1 seg i den intenderte -, den oppfattede -, og den operasjonaliserte læreplanen?” Det er dannelsesbegrepet etablert i kapittel 2 via Hellesnes (Hellesnes i Dale 1992), Dale (2008) og Blumenfeld-Jones (1997), sammen med problematisering av praksis-teori forståelsen i faget, jf. Adshead (1990) i kapittel 3, som rettferdiggjør bruken av denne modellen. Vi har her sett at danning handler om å fremme helheten i et fag, jf. Hellesnes ”å ikke skille fagverden fra dagligverden”. Midway-modellen (se kap. 3.1.1) konkretiserer denne tankegangen i relasjon til fagets egenart. Den; på den ene siden personlighetsutviklende, og på den andre, fagspesifikke siden av faget, og viser hvordan de er fruktbare for hverandre. Vi ser derfor at man med et allmenndannende siktemål like fullt inkluderer utvikling av dansetekniske ferdigheter. Jeg søker derfor å identifisere om denne balansen reflekteres gjennom lærernes og læreplanutviklers svar.

I drøftningens andre del ser jeg nærmere på *den intenderte læreplanen* presentert gjennom intervjuet med læreplanutvikler, og *den oppfattede -, og operasjonaliserte læreplanen* presentert gjennom intervjuet med lærerne. Er det sammenheng mellom disse? Dette ses også uavhengig av det allmenndannende siktemålet.

6.8 Etske problemstillinger

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er forskningsintervjuet gjennomsyret av etiske problemstillinger. Dette fordi det avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Det krever derfor en fin balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente

interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet (Kvale og Brinkmann 2009: 35). Kvale og Brinkmann setter noen etiske usikkerhetsområder, som forsker bør være bevisst på. Disse er: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke omhandler at deltakerne informeres om undersøkelsens formål, og mulig risiko og fordeler med å delta i prosjektet. Man sikrer seg også at de involverte deltar frivillig, og at har rett til å trekke seg. *Konfidensialitet* innebærer at data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres. Dette innebærer også utsagn som kan føres tilbake til vedkommende (Kvale og Brinkmann 2009).

Når det gjelder *konsekvenser* bør summen av potensielle fordeler for deltageren og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltagerne. *Forskerens rolle* er forbundet med moralsk integritet, hans eller hennes sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling (ibid).

Deltagerne i min undersøkelse deltok frivillig. Det ble ikke utformet noen kontrakt, men de ble informert om formålet med prosjektet. De ble ikke informert om mulighet for å trekke seg, men hadde noen uttrykt ønske om det hadde det vært mulig. Jeg gikk ut fra at når de svarer på e-posten og uttrykker et ønske om å delta, ville ikke dette bli et problem. Det ble det heller ikke. Jeg ser i ettertid at kanskje allikevel burde vært utformet en kontrakt om så hadde vært tilfelle.

Som nevnt er intervjuene anonymisert. Det blir anvendt sitater, men dialekt, stedsnavn eller annet som kan identifisere personene er fjernet. Det er også kun jeg som har tilgang til datamateriale, og dette vil bli slettet i ettertid.

I forhold til konsekvenser opplever jeg det som først og fremst fordelaktig for deltagerne. Det mest personlig tematikken berører er refleksjoner rundt egen praksis. Det kunne være ubehagelig for informanten om de opplevde at jeg som intervjuer mistenkeliggjorde denne. Dette var imidlertid ikke min opplevelse. Informantene virket interessert og hadde mye på hjertet. Jeg antar at informantene synes det er nyttig å prate om arbeidet de gjør. Kanskje ble de også mer bevisst hvordan deres praksis er relatert til innholdet i læreplanen.

I forhold til min rolle forsøkte jeg å gjøre situasjonen best mulig for deltagerne. Jeg forsøkte å være saklig og tydelig, avslappet og lyttende. Jeg hadde arbeidet med tema over en tid i forveien, og mener jeg besatt nødvendig tematisk kunnskap. Når det gjelder meg selv i

intervjurollen har jeg mindre erfaring på dette, noe som helt klart er ufordelaktig. Allikevel opplevde jeg, som nevnt, en god dialog og et godt samspill. Jeg mener også at jeg har mestret å opprettholde distanse mellom mine og deres tanker i presentasjonen av intervjuene.

6.9 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet

Vi har tidligere sett at transkriberingen kan innvirke på forskningsresultatenes reliabilitet. Jeg brukte her ordet pålitelighet i relasjon til reliabilitet. Kvale og Brinkmann (2009) foretrekker imidlertid å anvende begrepet reliabilitet, da det innehar en form som er mer relevant for intervjuforskning. Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. ”.. om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker.” (Kvale og Brinkmann 2009: 250)

Reliabiliteten blir også diskutert i forbindelse med ledende spørsmål. Ledende spørsmål kan uforvarende påvirke svarene. Det er imidlertid en vurderingssak om det bidrar til å svekke reliabiliteten. Ledende spørsmål kan også anvendes til å sjekke reliabiliteten, og verifisere intervjuerens fortolkninger (Kvale og Brinkmann 2009: 183). Som nevnt tidligere, var forsøket jeg bevisst på å ikke være ledende gjennom å la informantene prate mest mulig fritt. Samtidig tror jeg det er vanskelig å unngå det fullstendig. Gjennom at jeg bekrefter og sier mm-med mer, ja, eller nikker, så forteller jeg noe gjennom dette som leder informanten i en retning. Hadde jeg imidlertid ikke gjort eller sagt noe, ville jeg like fullt ha ledet dem, men i en annen retning.

Tidvis så jeg meg også nødt til å stille oppfølgingsspørsmål i form av: ”så da mener du at..”, slik at jeg var sikker på at jeg forsto informanten riktig. Dette kan være styrkende for reliabiliteten i form av at man ”sjekker” informantens svar gjennom tolkning, slik det er nevnt ovenfor. Det er viktig å presisere at det er min tolkning av informantens svar som blir presentert.

Validitet

Validiteten omhandler resultatenes gyldighet. Validitet i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Det handler da om å stille seg kritisk til funnene gjennom å forsøke å falsifisere dem. Jo sterkere en

falsifiseringsbestrebelse en påstand har overlevd, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen (Kvale og Brinkmann 2009: 254). Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen m.fl 2005).

Innholdet i dette kapitlet har til formål å styrke validiteten i undersøkelsen. Her har jeg forsøkt å gjøre rede for og begrunne de valgene som er gjort, og også stille meg kritisk til dem. I fremstilling, tolkning og drøftning av materiale har jeg forsøkt å være tydelig på hva som er informantenes egne refleksjoner, og hva som er min tolkning av dem på bakgrunn av teori. Direkte sitater blir også uthevet og tydeliggjort.

Generaliserbarhet

Overførbarhet eller generaliserbarhet omhandler om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner. Det finnes ulike typer generalisering. En type er naturalistisk generalisering. Denne baseres på personlige erfaringer (Kvale og Brinkmann 2009).

Intervjuresultatene i denne oppgaven baseres også på informantenes personlige erfaringer. Dermed kan man si jf. Kvale at intervjuresultatene er en form for stilltiende kunnskap, som gjennom intervjuene blir uttrykt i eksplisitt form. Resultatene gir da forventninger mer enn forutsigelser (ibid). Det er samsvar mellom mye av, lærerne innbyrdes, og mellom lærernes og læreplanutviklers svar, i intervjuene. Det ferdighetsrettede fokuset i dansefaget går på bekostning av det allmenndannende i faget Scenisk dans 1. Læreplanutvikler bekrefter også at denne problematikken var mye diskutert i læreplanarbeidet. På bakgrunn av dette belyser de en problematikk som er om ikke nødvendigvis overførbar, hvertfall relevant, og aktuell.

7 PRESENTASJON AV INTERVJU MED LEDEREN FOR LÆREPLANARBEIDET

7.1 Den intenderte læreplanen

Den intenderte læreplanen omhandler “*de ideene som blir fremmet i debatt om skole..*” (Goodlad i Engelsen 2006). En del av disse ideene blir fremmet gjennom læreplanens generelle del og formålsparagrafen. Disse ligger til grunn for utforming av alle læreplaner, og vil derfor være med på å speile *den intenderte læreplanen*. Denne er med på å styre utformingen av lærerplan i Scenisk dans. Dette kommer fram i intervjuet med lederen for Læreplangruppen. Gruppen har også egne tanker og ønsker for faget som også vil innvirke på innholdet. Totalt sett vil alt dette utgjøre *den intenderte læreplanen* i Scenisk dans 1, som her vil bli gjengitt av lederen for læreplanarbeidet.

7.1.1 Bakgrunn

Føringer

”Ine” forteller at de var fem utvalgte personer i læreplangruppen for dans. Hun fungerte som leder for denne. Alle hadde bakgrunn fra dansefeltet, men med forskjellig tilnærming. Noen hadde bakgrunn fra moderne dans, noen fra klassisk ballett og noen fra jazzdans. De var også representanter fra ulike instanser i skolesystemet, videregående og høyskole. Departementet eide prosessen, men det var direktoratet som hadde faglig ansvar. Prosjektledere i utdanningsdirektoratet var gruppens overordnede. Det var klare rammer, retningslinjer og maler. Disse ”malene” handlet om strukturen i de ulike kapitlene. De skulle bestå av ”formål”, ”struktur”, ”hovedområder”, ”grunnleggende ferdigheter”, ”kompetansemål” og ”vurdering”. Fagene skulle også deles inn i fem timers bolker. Dette var problematisk i forhold til scenisk dans 1 med tre hovedområder. Generell del skulle være retningsgivende. Kompetansemålene skulle være målbare og metodefrie. Hun sier at prosessen opplevdes ”styrt”, med lite handlingsrom og frihet.

Forholdet allmenndanning/yrkesforberedende

Det var en del uenighet i gruppen. Noen mente det var nødvendig med mest mulig trening (jf. the professional modell) for at elevene skulle ha størst mulig sjanse for å komme inn på utøvende dansestudier. Andre mente det var viktig å tenke yrkesforberedende på en større skala. Det var viktig å tenke i retning av f.eks. koreografi, dansekritiker, danseviter i tillegg til utøvende danser. Alle var enige om at dansen skulle stå i sentrum. Hun ser derfor at fagplanen favner noen av mennesketypene i generell del mer enn andre, men mener den generelle delen og det allmenndannende siktemålet kommer frem i de tre dimensjonene, utøvende, skapende og reflekterende. ”... *tanken bak denne var at vi skulle integrere ulike kunnskapsaspekter og læringsaspekter med de tre dimensjonene.. så det er mange av de mennesketypene som jeg vil si er absolutt med, men kanskje mer sånn implisitt i verdigrunnlaget.*”

Det var også en diskusjon om hovedområdene skulle låses til å være klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/samtidsdans, eller om det skulle være opp til skolen å velge hva de ønsker eller har kompetanse til. De valgte å låse det til disse tre, fordi det kan være en ulempe å ikke ha hatt et av fagene om man skal gå videre på utøvende studier. De ønsket også å sikre en viss likhet i den kompetansen elevene går ut med. Dette var dermed et valg som gikk i favør av det yrkesforberedende.

Hun ser at ferdighetsfokuset tar stor plass i Scenisk dans 1, siden faget omfavner det dansetekniske (jf. ”the professional” og ”teknikk”). Det var allikevel slik at de måtte ta i betraktning at det skulle være både allmenndannende og yrkesforberedende. Dermed kunne det ikke bare handle om trening og teknikk, selv om noen ønsket det. Andre mente det burde være mulig å lære teknikk gjennom andre metoder enn kun å gjøre danseklasser. ”.. *det skulle være noe refleksjon og noe skapende helst i alle fagene. Det var viktig for oss, at man ikke skulle kunne bare gjøre, eller danse, trene. Ikke bare ferdighetsfokus.*” De antok at de tre dimensjonene ville være med på å skape mer balanse. De forsøkte også å gjøre kompetansemålene ganske åpne og runde, slik at det fantes handlingsrom der. Hun mener selv dette kunne bidra til å gjøre læringen mer helhetlig. Vi har tidligere sett at sammenheng, balanse og helhet er begreper som knyttes til det dannende i et fag (jf. Dale). Vi har også sett at dans ikke kan forstås fullt ut gjennom det fysiske alene (jf. Adshead). ”Ine” viser her at dette ikke var et uvesentlig spørsmål i læreplanarbeidet.

7.1.2 Dansens dimensjoner i fagplanen

Vektingen av dimensjonene

“Ine” mener de aldri hadde til hensikt å få likevekt mellom de ulike dimensjonene, verken i scenisk dans 1 eller i alle dansefagene sett over ett. Hun sier det er helt klart overvekt på det utøvende, selv om de ønsket å ha de to andre med. *”Det skapende, reflekterende skal på en måte styrke det utøvende, men er ikke et mål i seg selv i scenisk dans 1.”* Hun sier de forsøkte å finne så mange timer som mulig til ferdighetsaspektet, siden scenisk dans er et ferdighetsfag. Hun mener allikevel det er litt forskjell mellom de ulike hovedområdene hvordan dette fremtrer. I moderne dans/samtidsdans kommer den reflekterende og skapende siden mer frem, mens man i klassisk ballett er mer som en ”brikke”. Dette sier hun også gjenspeiler seg i målene, hvor moderne dans/samtidsdans er den eneste som har et mål som rettes mot det skapende. Det ble diskutert om dette også burde ha vært med i de andre. Hun presiserer at det imidlertid ikke står noe om hva man skal bruke mest tid på, verken i forhold til hovedområdene: *”Du må jo ikke gjøre like mye av hvert hovedområde. Det står det hvertfall ingenting om..”*, eller i forhold til kompetansemålene: *”For vi sier jo ikke hvor mye tid du skal bruke på hvert kompetansemål, ikke sant. Så der kan man jo tenke seg at lærerne vekter ganske ulikt.”*

Sammenhengen mellom dimensjonene

”Ine” hevder at hvor god overlappingen mellom dimensjonene er, avhenger av metoden læreren anvender. Hun mener det er viktig å bruke refleksjon som et redskap. Hun mener også det skapende kan være med på å skape variasjon i undervisningen. *”Jeg tror det med variasjon i læringsmetoder skaper bedre læring.”* På en annen side poengterer hun at reformen er metodefri. Hun mener det står åpent hvordan læreren vil løse det. Lærerplanen gir rom for tradisjonelle løsninger og for utradisjonelle.

Det er spesielt ett kompetansemål som omfavner alle dimensjonene, selv om hun mener noen av kompetansemålene gir flere mulige tolkninger. *”Jeg tenker den ”utforske og utvikle bevegelse gjennom improvisasjon og samhandling”, er jo alle tre. For da må du både tenke, gjøre og skape.”* ”Formidle” mener hun også har flere elementer. Det samme med ”vise grunnleggende teknikk”, fordi man vanskelig kan vise noe uten forståelse. Dette kan igjen relateres til Adshead (1990) (se kapittel 3.2). Det utøvende er ikke bare praktisk og fysisk, men er også relatert til den kognitive forståelsen.

Hun er veldig opptatt av at det opprinnelig var tenkt en overlapping mellom dansefagene. Fag som ”Dans i Perspektiv”, som har et mer teoretisk fokus, kan bygge oppunder elevens refleksjonsnivå i dansetekniske fag som ”Scenisk dans 1”. *”Det beste hadde vært om læreren..hadde reflektert, snakket litt rundt epoker og stil og hvordan dette kommer inn i det man gjør fysisk. Men hvor god den linken er, fordi det er ulike lærere er jo sikkert litt forskjellig.”* Vi har tidligere sett at sammenheng og helhet (jf. Dale) er viktig for å ivareta det allmenndannende og ferdighetsutviklingen. Her peker hun på en mulig sammenheng. Dette er imidlertid ikke nevnt eksplisitt i fagplanen.

7.1.3 Læringsperspektiv

Samhandling, selvstendighet og medansvar

Samhandling, selvstendighet og medansvar nevnes i relasjon til hverandre i fagplanen, slik vi har sett i analysen. ”Ine” knytter disse ordene opp mot elevrollen, og til indirekte metodiske føringer. Hun hevder at samhandling er noe man ikke kommer unna i dansefaget. *”..dans og scenekunst generelt er et kollektivt type fag. At man alltid må jobbe sammen med noen. Selv om man jobber individuelt, så er man ofte et kompani eller flere. Det er sjelden man gjør soloarbeid og er alene i klasse.”* Hun er positiv til de sosiale effektene av å jobbe i gruppe, og at eksamensformen er relatert til samarbeid. Dermed ble samhandling vesentlig. I tillegg mener hun det handler om samfunnsperspektivet hvor målet er å samhandle med et publikum. (Jf. H’Doubler i kapittel 3) Dette med selvstendighet og medansvar er et forsøk på å fjerne seg noe fra de normene som har preget den yrkesforberedende, tradisjonelle danseutdanningen (jf. the professional) *”..vi har vært veldig opptatt av en aktiv elev, og ikke en brikke som man lett kan få i en sånn gammeldags mesterlærere tradisjon.”* Når det skapende og reflekterende nevnes, mener hun de fremmer en elevtype som skal ”få være med” mye mer.

7.1.4 Ferdighet – faglighet – allmenndanning

”Ine” gir en definisjon av hva hun tenker med det allmenndannende i dansefaget. *”At du utvikler menneske og ikke bare danseren. Danning er det du sitter igjen med når du har glemt det du har lært, det som har blitt en del av identiteten din eller den du er..”* Hun er klar på at dette siktemålet er mindre tydelig i forhold til scenisk dans 1. Det har ikke vært siktemålet først og fremst i det faget. Videre mener hun at lærerne kan være med å påvirke i hvilken grad

faget er allmenndannende gjennom å utfordre elevene refleksivt. Dette handler i det videre om å trekke paralleller, og bevisstgjøre dem på hva de er en del av. ”Teknikken er jo bare et verktøy, det er jo noe større enn det... At lærerne kan være mindre opptatt av treningen, detaljene. Plutselig har eleven gått i ti eller femten år og danset, så har de aldri reflektert over...: hva er dans, eller hva er dansekunst.” Igjen ser vi at sammenheng (jf. Dale 2008) blir løftet frem. Hun er allikevel usikker på om planen er god nok akkurat i forhold til dette.

Hun mener det er konfliktfylt at faget både skal være yrkesforberedende og allmenndannende. ”Skulle du gjøre bare det ene eller det andre, så kunne du ha gjort en del andre valg, og spisset mer mot den allmenndannende eller yrkesforberedende dimensjonen.” Det var også rundt temaer som berører dette at læreplangruppen hadde mest diskusjon. Det er tydelig at det er mest konfliktfylt når hun definerer den tekniske treningen slik den fremstår i The professional modell, hvor det bare vektlegges det utøvende og ferdighetsorientert. Hun mener det er mulig og ønskelig med et ferdighetssyn som er mindre snevert, og at dette ikke nødvendigvis svekker den dansetekniske utviklingen. Med andre ord, mer i tråd med The midway model. Hun ser derfor at det allmenndannende og ferdighetsorienterte er avhengig av hverandre.

”.. hvis ikke man gjør faget ordentlig, så tror jeg ikke man får med seg alle disse bieffektene, det sosiale, det psykiske og alt det andre.. Skal de ha med seg alle disse fine tingene, så tror jeg at det er viktig at det er faglighet i bunnen, for ellers så blir det meningsløst.. jeg blir litt provosert av at man skal gå rett til de bieffektene ofte. Innpakning, masse fine, sceniske prosjekter med tomt innhold.. Så på et vis ser jeg at man må gå veien om faget, for å få mest effekt av det allmenndannende også.”

Dermed oppsummerer hun tilslutt formålet med scenisk dans 1 med en flytende overgang. Det viktigste er å utvikle den utøvende dansekompetansen, men hun ønsker en mer moderne danserrolle som er mer aktivt medskapende og reflekterende. Mer bevisst dansekunsten. ”Ikke bare en brikke, men en danseaktør.”

7.2 Oppsummering

Det allmenndannende siktemålet i den intenderte læreplanen fremkommer på ulike måter gjennom intervjuet med ”Ine”. Den generelle delen måtte tas hensyn til. Tidligere har vi sett at den allmenndannende siden ved et fag berøre ulike mennesketyper. ”Det allmenndanna

menneske”, men også ”det skapende -”, ”det arbeidende-”, ”det samarbeidende –”, og ”det integrerte menneske” er aktuelle spesielt i forbindelse med dansefaget. Videre reflekteres det gjennom dansens tre dimensjoner, som skal forhindre at faget kun blir et utøvende ferdighetsfag. Målet med å trekke paralleller mellom flere fag, gjør det synlig for eleven at dans er mer enn det fysiske. Et mer helhetlig fag kan utvikle en bedre danser. Disse påstandene drøftes ytterligere i kapittel 9. 1, når jeg ser resultatene i lys av midway-modellen.

På annen side er det også en del som går mer i favør av det yrkesforberedende og ferdighetsorienterte. Først og fremst omhandler dette kompetansemålene som rettes i stor grad mot det utøvende. Det utøvende er den sterkeste dimensjonen i faget scenisk dans 1. Det har aldri vært tenkt at det skal være likestilt med den skapende og reflekterende dimensjonen. Planen gir imidlertid rom for mange ulike tolkninger, konkretiseringer og vekting, og dermed kan man si at intensjonen har vært å åpne for flere mulige løsninger, og mulighet for å gjøre faget mer eller mindre fagspesifikt og ferdighetsorientert. Hvor godt dette fremkommer, gjenstår imidlertid å se i den oppfattede -, og operasjonaliserte læreplanen.

8 PRESENTASJON AV INTERVJU MED LÆRERNE

Vi har tidligere sett at den oppfattede læreplanen omhandler lærernes tolkning av den, som videre blir et utgangspunkt for ”*planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering*” (Goodlad i Engelsen 2006). *Den oppfattede læreplanen* kan derfor være ulik avhengig av den tolkning den enkelte lærer gjør. Som vi har sett i kapittel 4.0 trenger det heller ikke være et mål at den skal forstås likt. Muligheten for egen tolkning er viktig for å kunne tilpasse den til sin elevgruppe, og dermed ha større mulighet for å formidle de holdninger og kunnskaper som ligger til grunn. Intervjuene med lærerne skal speile *den oppfattede læreplanen*. I tillegg til å snakke om sin tolkning av den, vil de også vise til eksempler på faktisk gjennomføring. I den sammenheng belyses til en viss grad *den operasjonaliserte læreplanen*. Den oppfattede – og operasjonaliserte læreplanen henger nært sammen i lærernes svar. I størst grad er det den oppfattede som reflekteres her, siden fokus har ligget på tolkning av læreplandokumentet. Jeg har valgt å ikke skille mellom dem, men bruke begge begrepene for å vise at intervjuene også gjenspeiler eksempler på faktisk gjennomføring i relasjon til tolkninger av dokumentet.

8.1 Lærernes refleksjoner rundt bruken av fagplan og generell del

Generell del

De to lærerne jeg intervjuet sier de har kjennskap til den generelle delen i læreplanen, men ingen av dem anvender den i det daglige. De mener imidlertid at den påvirker undervisningen mer indirekte. ”L 1” knytter dette til den ”oppdragende” funksjonen hun mener arbeid med dans har. Hun trekker frem ord som ”*disiplin*”, og ”*hardt arbeid*”, og knytter dette igjen til ”det arbeidende menneske” i den generelle delen.” L 2” vinkler det litt annerledes. Hun retter det mer mot hvordan hun møter elevene. Hun sier blant annet: ”*vise hverandre respekt, prøver å gi dem mestringsfølelse, sånn at de kan utvikle selvtillit og se at man klarer å få til noe.*”

Lærerne sier de ser en sammenheng mellom generell del og fagplanen, men har vanskelig for å konkretisere denne sammenhengen. L 1 sier at sideaspektene ved menneske ”ligger bak”. Hun sier *”det står jo alltid noen mål om det å skape ting, og det om å lære seg ting, og det om å samarbeide, samhandling og alt fra gi og ta vekt til.. altså det ligger en del ting som er mye mer konkret da i fagplanen.”* Hun poengterer at hun ser på fagplanen mer som en pekepinn på hva man skal gjøre i undervisningen, og hun mener den generelle delen er integrert i dette. L 2 mener sammenhengen mellom generell del og fagplanen er spesielt tydelig i dansefag, fordi det er så synlig hva man legger ned og hva man får ut. Hun utdyper ikke dette ytterligere, men er tydelig på at hun synes fagplanen og generell del henger godt sammen.

Fagplanen

L 1 arbeider med fagplanen ut fra hvilket hovedområde hun underviser. Hun underviser kun i ett hovedområde men hun sier at hun innenfor sitt hovedområde gjerne jobber med flere kompetansemål av gangen. Hun skiller gjerne på dem hun opplever som mer teoretiske.

L 2 er også opptatt av kompetansemålene. Hun sier *”..forholder meg for så vidt til hele, men det er vel mest det som går på kompetansemålene, som man jobber mest med da..”* Begge gjengir konkretiseringen av kompetansemålene i relasjon til det dansetekniske. L 2 eksemplifiserer fra hovedområde moderne: *”..vise bounce, rebound, svikter, utfall, skift av vekt, man skal ha god bruk av rommet og du skal vise god tyngde og.. flyt..”*(L 2) L 1 på samme måte: *”I moderne: type momentum, fall, pust, gi og ta vekt, nivåforskjell, opp og ned fra gulvet, spirals.. litt sånne ting. Altså at vi må konkretisere hva som ligger i grunnleggende teknikk da, i de forskjellige hovedområdene.”* (L 1)

Ingen av dem mener at fagplanen er begrensende, fordi den gir rom for mange mulige tolkninger og konkretiseringer. L 1 mener imidlertid at kapittelet om ”grunnleggende ferdigheter” virker litt kunstig i forhold til dans. Hun begrunner det med at dans er et praktisk fag. Hun mener det dermed er vanskelig å anvende denne delen.

Lærerne har forskjellige tanker rundt hvilke faktorer som gjør det vanskelig å realisere læreplanens intensjon. L 1 trekker frem kapittelet om ”grunnleggende ferdigheter” igjen. Hun poengterer på nytt at disse målene er vanskelige å realisere. L 1 mener mangelen på tid begrenser muligheten til å nå målene. Hun mener det er vanskelig å gi alle individuell oppfølging når det er forskjellig nivå, og dermed ulike behov.

8.1.1 Lærernes anvendelse og vekting av dansens ulike dimensjoner

Utøvende

Begge lærerne er veldig opptatt av at treningen (jf. ”The professional”, se 3.1.1) er viktig for å oppnå resultater i dans. Den tekniske treningen er vesentlig for begge. De nevner blant annet: *”intensiv jobbing, detaljarbeid og repetisjon ”. ”Mestringsfølelsen kommer av å forstå at det er slitsomt, og resultatene oppnås på bakgrunn av det du legger inn”*. Treningen er allikevel ikke like snever som lagt frem i ”The professional”, hvor man kun jobber med en navngitt teknikk, og terper på dette til det er på et akseptabelt nivå. Begge er opptatt av at elevene også skal gjøre koreografi og være på scenen.

L 1 retter seg enda mer mot teknikk (jf. ”The professional”) enn det L 2 gjør. Hun relaterer ikke bevegelsesprinsipper (jf. ”The educational”), som bevegelseskvalitet og dynamikkbruk, men hun er opptatt av at scenisk dans 1 først og fremst er et ”teknikk-fag”(jf. ”The professional”). L 2 inkluderer bevegelsesprinsipper som en helt naturlig del av begrepet teknikk (jf. ”Midway-modellen”). På spørsmål om hvordan de forstår begrepet grunnleggende teknikk svarer allikevel begge mer relatert til stilisert teknikk (jf. ”The Professional”) enn til bevegelsesprinsipper (jf. ”The Educational”). Begge relaterer det til det fysiske utgangspunktet som å forstå bruk av turn out, sentermuskulatur, motstrekk etc..Og, til et gitt bevegelsesvokabular, som i klassisk ballett f.eks: å kunne utføre pliè, tendu, jetè, grand battement etc. L 2 legger til at grunnleggende teknikk betyr mer enn det:

”Det kommer an på hva man ser da.. du kan selvfølgelig bare vise grunnleggende teknikk, vise en tendu riktig, uten å nødvendigvis reflektere så mye over det eller utøve det på noen slags måte. Så det går jo for så vidt an, men det er jo ikke det vi legger i det kompetansemålet.”(L 2)

Hun setter også mer fokus på det skapende i faget enn det L 1 gjør, selv om hun også mener det utøvende er det mest fremtredende i forhold til scenisk dans 1. L 1 retter faget tydelig mot det utøvende, selv om hun ser at de andre to (skape og verdsette) også er der.

”Jeg fokuserer jo mye på at de skal ha litt sånn ”baseteknisk”, så de kan jobbe videre til scenisk dans 2 og 3 og eventuelt videre. Forstudium, høyskole... Det er egentlig det viktigste. Mer enn den skapende, og reflekterende biten, men jeg føler at elevene må på en måte være med, med refleksjon. Og det intellektuelle på en måte da, for å få til

dansen... Så jeg føler at man bruker mest utøvende, så reflekterende og så til slutt skapende da. Det er den minste delen.” (L 1)

Det er imidlertid litt forskjell i forhold til hvilket hovedområde det er snakk om. Både L 1 og L 2 mener at ”klassisk ballett” er det hovedområde hvor det er høyest krav til tekniske ferdigheter, og det å utvikle tekniske ferdigheter er det mest essensielle. L 1 sier ”Jeg tenker at i klassisk så fokuserer man på.. Å lære mange av de kjente øvelsene som ligger i ballett.. Jeg vil si at kravet er høyere teknisk til klassisk, enn det er til jazz og moderne” (L 1). L 2 har samme oppfatning av dette. ”Klassisk teknikk er jo veldig elementært, altså det er jo viktig for forståelsen av de andre fagene..” (L 2)

På spørsmål om hva lærerne ønsker og tror at elevene sitter igjen med når året er omme, svarer de i tråd med et utøvende fokus. L 2: ”Jeg synes de skal sitte igjen med en forståelse av hvor slitsomt det er å trene dans, hvor mye det krever, hvor mye de faktisk kan få igjen for det, hvis de jobber, og mestringsfølelsen, at de klarer.” L 1 svarer i enda større grad rettet mot danseteknisk måloppnåelse:

”Asså det viktigste med scenisk dans 1 er jo å få forståelse for de tre hovedområdene, hva forskjellen på de er, hvis ikke de fikk det på danseteknikker (obligatorisk fag i vg1). At de enda mer forstår forskjellen, og dermed også hva de skal jobbe med, at de sitter igjen med, på en måte en god grunnleggende teknikk i hver av de.”

Skapende

Begge gir eksempler på hvordan de jobber med det skapende i faget. L 1 sier at hun kan be elevene finne ut selv hvordan de skal starte i en koreografi. Gjøre noe eget ut av introen i sangen. Hun synes det er lettere å gjøre det i moderne, enn i jazz og klassisk. ”For i moderne kan man kanskje gi en sekvens og si: her kan dere sette timingen selv, og sette på musikken så kan de leke med... Da skaper jo de dynamikken og rytmen i det.” Samtidig presiserer L1 at det ikke er så ofte hun gir skapende oppgaver i Scenisk dans 1.

”Ellers så kan de også få en konkret improvisasjons-, eller skapende oppgave da, lage en sekvens selv. Men det gjør jeg ikke veldig ofte når jeg har teknikk, så ofte blir det skapende arbeidet å fylle det de gjør dynamisk, eller hvordan de skal få til en overgang eller få flyten i en sekvens.”

L 2 sier at det skapende går på å lage noe eget. *”..elevene får til tider jobbet litt med å lage egne bevegelser og bevegelsessekvenser ut fra enten et tema eller bare ett ord, bilde..”* Hun forteller også at de jobber med å lage en solodans i scenisk dans 1, som går på det skapende.

L 1 mener det kan være utfordrende med det skapende i Scenisk dans 1:

”..det er vanskelig noen ganger med det skapende. Hvertfall hvis man underviser i scenisk dans 1, for da blir det veldig fokus på teknikk og da tror jeg elevene blir litt sånn: ”Å, nå skal vi sette sammen masse tekniske ting..” Og da føles det kanskje ikke så naturlig som hvis man skaper i et perspektivfag, hvor det ligger koreografiske elementer som man skal jobbe med.. ”. (L 1)

L 1 ser på det skapende som den minste delen i Scenisk dans 1. Hun begrunner dette med at det skapende ivaretas mer i andre fag, som Dans i perspektiv 1. L 1 skiller her mellom ”kunnskap om kunstneriske konvensjoner”(jf. ”The professional”) som inkluderer det tekniske, og ”fantasi, individualitet, kreativitet” (jf. The ”educational”) som inkluderer det skapende. Hun ser altså ikke disse to som berikende for hverandre.

L 2 sier at det er få av kompetansemålene som omfavner den skapende delen, at det er mest i moderne dans i forhold til *”å utforske og utvikle bevegelser gjennom improvisasjon og samhandling”*. Hun mener at man jobber med det skapende også i jazzdans og klassisk ballett, selv om ikke kompetansemålene omfavner det. Hun konkretiserer ikke dette ytterligere. L 1 mener også at det er i forhold til dette kompetansemålet at det skapende kommer mest frem.

Reflekterende

L 2 sier at når hun viser på egen kropp, analyserer og teoretiserer hun det hun gjør samtidig. På bakgrunn av den analysen hun gjør, tenker hun at dette er en refleksjon elevene også vil ta inn. Hun poengterer at dette er vanskelig å konstatere, men at man vil ha problemer med å utføre dans uten å tenke og reflektere.

L 1 viser også til eksempler på hvordan refleksjon bidrar til å oppnå forståelse i dans.

”Det kan være at jeg viser noe og de prøver å først kopiere, men så kommer det ofte en refleksjonsbit hvor de stiller spørsmål til hvordan man skal gjøre.. Og da har man

den reflekterende funksjonen, for da får man noe og så skal man lære seg det, og da må man reflektere: hvordan får man til det?"

L1 sier at hun av og til viser til historien i forhold til den teknikken hun underviser. Da kan elevene få en relasjon til hvorfor man gjør akkurat det man gjør. De kan få et forhold til at det kanskje ikke alltid har blitt gjort nettopp på denne måten.

L2 mener det reflekterende kommer til uttrykk gjennom hvordan man jobber, og mener de tre (utøvende, skapende og reflekterende) er nært knyttet til hverandre. *"... du er nødt til å reflektere for å kunne utøve og skape på en måte, så dette henger jo veldig sånn godt sammen. Du kan ikke bare løsrive den ene og si at nå skal jeg bare skape, ikke reflektere.."* (L 2) L 2 synes også det er vanskelig å plassere de ulike kompetansemålene i forhold til om de er skapende, utøvende eller reflekterende. Hun mener hver av dem omfatter mer enn en side.

L 1 relaterer også graden av refleksjon til hvor eleven er i prosessen, og hvilket nivå hun er på. L1 mener refleksjon kan komme når man lærer noe nytt, men i større grad når eleven skal fordype seg og komme videre. Hun mener også at man på ulikt nivå, vil reflektere over forskjellige sider ved utførelsen. For de som sliter mest, vil refleksjonen gå på hvordan man skal få til selve bevegelsen. De som har lett for utøvelse vil reflektere mer om hvordan de skal krydre bevegelsen med dynamikken, uttrykket og bruken av rommet. L1 gir også eksempler på hvordan og hvorfor refleksjon kan være mer fremtredende innenfor klassisk ballett.

"..det med å ha riktig plassering i klassisk. Da tror jeg man må reflektere en god del over sin egen kropp, for å kunne forstå hva som er riktig plassering og hva man må jobbe med selv. Så der kommer nok det ganske mye med, i og med at det er så spesifikt i klassisk på bruk av turn out og plassering." (L 1)

L 1 mener man lett knytter det reflekterende opp til noe skriftlig. Det er ikke så naturlig i forhold til at det er snakk om praktisk utøvelse av dans. Men, hun er samtidig opptatt av at teorien i faget også kommer frem gjennom praksis.

".. jeg føler at scenisk dans 1 er etter "Danseteknikker" (obligatorisk vg 1-fag) og da når det ligger så mye grunnleggende prinsipper i danseteknikker, så snakker man litt om grunnleggende prinsipper i overgangen til scenisk dans 1. Og det er også teoretisk, ikke sant. I moderne: man jobber off-balance og senter, og man har contract, release. Så man har en del sånne grunnleggende ting... altså hva ting er. Grunnleggende prinsipper, som jeg tenker at også man bruker.. altså, jeg henger det på det for at de skal forstå det videre. Det bygger lissom på hverandre." (L 1)

L 1 sier det er teori i forhold til det praktiske man gjør. L 2 setter spørsmålstegn rundt definisjonen av teori. Hun tenker også at det handler om teori i praksis. *”..så er det jo teori i praksis på et vis, fordi at man sier jo: ”nå tar vi plie, nå er det tendu”.. og elevene lærer seg jo det ganske kjapt.. barren det er: ”det og det”, og så kommer senter..”* (L 2) L 2 knytter teori til forståelsen. Man skal ikke bare kunne utføre bevegelsene i praksis, men også analysere og reflektere rundt egen praksis.

8.1.2 Lærernes syn på læringsperspektivet i fagplanen

Samhandling, selvstendighet og medansvar

Begge opplever samhandling som viktig i danseundervisning, fordi det som regel alltid foregår i grupper. For å få gruppedynamikken til å fungere er L 1 opptatt av å skape trygghet. Hun mener hun bidrar til dette når hun starter med oppvarming alle gjør sammen. Deler hun gruppen passer hun på at de ikke er så få av gangen, slik at de alltid kan ha noen å støtte seg til. Hun definerer gruppedynamikk slik *”.. hvordan de fungerer som gruppe i rommet, hvordan de kan jobbe sammen konstruktivt, sånn at alle føler at de kan ta sin plass i rommet.”* (L 1)

L 2 mener også at samhandling er viktig i danseundervisning. Hun mener det er samhandling på flere plan. *”Det er både elever og lærere, og elev og elev, og ja.. man er jo avhengig av at det fungerer egentlig på alle plan da. At elevene kan samhandle godt seg i mellom, læreren kan samhandle godt med alle elevene og den enkelte da.”* (L 2) L 2 fokuserer på å forsikre seg om at elevene forstår det hun sier, hva hun vil ha, og hva hun vil frem til. Hun opplever at dette kan være ufordrende nettopp fordi det er gruppeundervisning.

“Jeg pleier å si til elevene at når man blir en gruppe så er det ingen som tar ansvar for å svare, for dem tror at alle andre skal svare, eller at jeg ikke snakker til noen.. så etter hvert å få dem til å svare og spørre.. ”Hva gjør du der? Vil du ha det eller det?”
“.” (L 2)

L 1 sier også at hun ser på seg selv som en ”dialog-lærer”, men er opptatt av å ha noen klare, få regler, for å beholde styringen. *”..jeg føler at det er veldig sånn dialog-lærer, ikke sånn ovenfra og ned. Ikke sånn veldig styrt, men jeg har en styring, men de få reglene, det er styringen. Også er det egentlig bare intensiv jobbing sammen.”* (L 1)

L 1 knytter “medansvar” opp mot ”samhandling”. ”Alle må ta sitt ansvar for at det skal skje en samhandling” (L 1). Begge relaterer dette videre til selvstendighet. ”..hvis de ikke er selvstendige og hele tiden skal lene seg på hverandre, så får de ikke så mye å spille på med hverandre. Og jeg tenker det med samhandling kan bygge oppunder det med selvstendighet..” (L 1)

”Asså alle har jo i seg at man er spesiell på en måte, tenker jeg. Det er litt sånn grunnleggende greie for alle mennesker at det er ingen som vil identifisere seg med andre egentlig, eller man vil det, men man har noe spesielt. Sånn tror jeg alle er, så derfor så tror jeg det er viktig å bygge litt under det da. For at hvis man tar vare på seg selv, og tenker at: ”ja, jeg kan, jeg mestrer, jeg kan dette”, ikke sant. Og gir dem tilbakemelding på det, så får man en slags selvstendighet i det å tro på det at man kan mestre noe, og troen på at det man kommer med er verdifullt da i gruppa.(L 2)

Problemløsning vs. styrt undervisning

L1 graderer de tre hovedområdene i forhold til hvor fri læreren er til å forme innholdet i undervisningen. Hun mener moderne dans/samtidsdans er mest ”fri”, siden det skapende og reflekterende elementet står sterkere her enn i de andre to. Jazzdansen befinner seg på midten, fordi det er fokus på musikalitet og dynamikk i tillegg til den tekniske biten. Klassisk mener hun har sterkest fokus på utøvelse. ”.. når det kommer til ballett: jeg vet jeg skal gjøre den og den og den øvelsen, så går det på det fysiske, på å utføre det.” (L 1)

L 2 underbygger dette, men formulerer seg på en annen måte. ”Det er hvertfall lettere å få dem til å danse i moderne og jazz, enn i klassisk.. men det er mer å få egentlig bevegelsesmønstrene inn i kroppen da kanskje i scenisk dans I som er viktigere i klassisk da..” (L 2) Hun forklarer videre hva hun legger i ”å danse”. ”..ikke bare gjøre riktig bevegelse, altså riktig retning og riktig strekk og sånn, men å ha en god intensjon og god dynamikk og bevegelseskvaliteter og alt dette her inn i det.”

8.2 Oppsummering

Både L 1 og L 2 trekker mot at det ferdighetsorienterte og yrkesforberedende er det mest fremtredende i faget, L 1 i enda større grad enn L 2. Begge har vanskelig for å definere

relasjonen til generell del. De sier de tydelig ser at det er en sammenheng, men konkretiserer ikke dette ytterligere. L 1 knytter den først og fremst til ”det arbeidende menneske” som alene er mer i tråd med det yrkesforberedende, men begge anvender først og fremst kompetansemålene. Med tanke på at det allmenndannende kommer sterkere til uttrykk gjennom andre deler av planen, styrkes det yrkesforberedende også i forhold til dette. Vi ser også at den tekniske treningen, og den utøvende dimensjonen står sterkere enn det skapende og reflekterende. L 2 er litt mer balansert enn L 1 i forhold til dette. Klassisk ballett kommer imidlertid frem som det hovedområde med sterkest utøvende fokus.

Det allmenndannende kommer sterkest frem i teori-praksis relasjonen. Begge ser at den dansetekniske utvikling er knyttet til refleksjon og kognitiv forståelse så vel som trening. Dermed ser vi at relasjonen mellom dimensjonene også fremtrer her. Moderne dans/samtidsdans er det hovedområde hvor denne relasjonen er tydeligst.

9 DRØFTING

9.1 Midway-modellen i sammenheng med den intenderte -, den oppfattede -, og den operasjonaliserte læreplanen i Scenisk dans 1

Jeg vil anvende midway-modellen i forhold til å svare på problemstilling 1: Hvordan gjenspeiles målet om allmenndanning seg i den intenderte -, den oppfattede, og den operasjonaliserte læreplanen? Modellen er anvendelig fordi den fremstiller begreper og perspektiver som har med forståelsen av allmenndanning å gjøre. Den kombinerer både den personlighetsutviklende – ("The educational"), og den fagspesifikke ("The professional") siden ved dansefaget (se kapittel 3.1.1). Dette innebærer også relasjonen mellom dansens dimensjoner (skape, utøve, reflektere) (jf. Adshead 1990). Når disse er til stede samtidig ("The midway") fremstår faget mer helhetlig i form av å kombinere teori og praksis, fagverden og dagligverden jf. Hellesnes (Hellesnes i Dale 1992). Til sammen bygger dette oppunder det allmenndannende siktemålet. Jeg vil i dette kapittelet se lærernes - og læreplanutviklers svar uavhengig av hverandre. I kapittel 9.2 settes de opp mot hverandre for å vurdere om det er sammenheng mellom de ulike læreplanforståelsene.

Prosess og produkt

"Når man skal utøve dans er prosessen, gjennom å bli kjent med nyansene i uttrykket og meningen med innholdet og formen i stykket, viktig for å gi forestillingen liv og følelsen av presentasjon." (Smith-Autard 2002)

Sitatet hentet fra presentasjonen av midway-modellen (kap. 3.1.1) viser hvordan prosess og produkt kan kombineres. Produktet er utøvelsen og presentasjonen. Vi ser her hvordan dette ikke kan løsrives fra prosessen. Å utforske det kunstneriske uttrykket er viktig for å gi produktet mening.

Dette forutsetter at alle dimensjonene (det skapende, det reflekterende, det utøvende) er med samtidig. "Ine" viser at det er forskjell på de ulike hovedområdene i forhold til dette. Det er i

moderne/dans samtidsdans hvor den reflekterende og skapende siden er tydelig inne. *”..jo mer man kommer ut på samtidsdansfeltet, jo sterkere må jo den.. skapende, men også reflekterende siden komme frem. Man er mer en brikke fortsatt i klassisk, selv om det kanskje skjer noe i pedagogikken der, så vil jeg si at den er mye mer tradisjonell.”* Hun viser også hvordan dette kommer frem gjennom kompetansemålene, hvor moderne dans er det eneste hovedområde som har et kompetansemål som er rettet mot det skapende. Dette kompetansemålet trekker også inn det utøvende og det reflekterende. *”Jeg tenker den ”utforske og utvikle bevegelse gjennom improvisasjon og samhandling”, er jo alle tre. For da må du både tenke, gjøre og skape.”* ”Ine” er også opptatt av å linke flere fag sammen, som et ledd i å løfte alle dimensjonene. *”Det beste hadde vært om læreren..hadde reflektert, snakket litt rundt epoker og stil og hvordan dette kommer inn i det man gjør fysisk.”* Hun mener imidlertid det er ønskelig å få det skapende og reflekterende frem, men kommer ikke med flere konkrete eksempler på hvordan, annet enn at det er avhengig av hvordan læreren legger det opp. Det legges altså ingen føringer i forhold til å trekke prosess og produkt sammen utover det som lagt frem her.

Lærerne er inne på mye av det samme. Det er i moderne dans/samtidsdans hvor det skapende kommer mest inn. L 2 trekker også frem *”å utforske og utvikle bevegelser gjennom improvisasjon og samhandling”* som det eneste kompetansemålet som rettes mot det skapende. Det reflekterende blir linket opp mot det utøvende og skapende innbyrdes. *”... du er nødt til å reflektere for å kunne utøve og skape på en måte, så dette henger jo veldig sånn godt sammen. Du kan ikke bare løsrive den ene og si at nå skal jeg bare skape, ikke reflektere..”(L 2).* Relasjonen mellom alle tre kommer ikke frem av lærernes svar. L 1 skiller mellom alle ved å gradere anvendelsen av dem. *”..Så jeg føler at man bruker mest utøvende, så reflekterende og så til slutt skapende da. Det er den minste delen.”* På bakgrunn av dette kommer det ikke frem noen tydelig sammenheng mellom prosess og produkt i den oppfattede – og operasjonaliserte læreplanen.

Kreativitet, fantasi og individualitet og kunnskap om teaterdans

”Skal eleven skape må han/hun være klar over stiler og koreografiske konvensjoner som karakteriseres gjennom viten om forskjellige scenerepertoar. Når det gjelder å utøve dans kan eleven bli kjent med de offentlige referansene rundt hva som betraktes som profesjonell dans.”(Smith-Autard 2002)

I følge ”Ines” svar at det aldri var tenkt balanse mellom de tre dimensjonene i scenisk dans 1. *”Det skapende, reflekterende skal på en måte styrke det utøvende, men er ikke et mål i seg selv i scenisk dans 1.”* Det er først og fremst i forhold til hovedområde moderne dans/samtidsdans at det skapende ivaretas, som nevnt i forrige avsnitt. Hun åpner allikevel opp for at faget kan være mer eller mindre skapende med tanke på at skolen selv kan bestemme hvilket hovedområde de skal vektlegge. Den intenderte læreplanen åpner altså opp for flere mulige løsninger i forhold til hvor kreativt faget skal være, men i utgangspunktet er det først og fremst utøvende.

Lærerne mener også det skapende har en mindre plass i scenisk dans 1. L 1 er spesielt tydelig på dette. Hun mener også at fagets egenart med et teknisk fokus gjør det skapende vanskelig å få til. *”..det er vanskelig noen ganger med det skapende. Hvertfall hvis man underviser i scenisk dans 1, for da blir det veldig fokus på teknikk..”*

Midway-modellen fremmer det L 1 poengterer som konfliktfylt. Hun trekker frem at det i faget scenisk dans 1 er stort fokus på teknikk, og at det kan vanskeliggjøre den kreative prosessen. Hun skaper skille mellom teknikk og koreografiske elementer, mens midway-modellen forsøker å forene disse to.

L 2 mener det skapende har en større plass enn det reflekterende, men det er likevel vanskelig å se at hun knytter den skapende delen opp mot det utøvende, jf. kunnskap om teaterdans.

Man kan vel heller ikke si at lærerne relaterer individualitet til kreativitet og fantasi. De er opptatt av at de må være klar over at de har med individer å gjøre, til tross for at de nesten alltid arbeider i gruppe. De er imidlertid mer opptatt av hvordan de som lærere kan bidra til å bygge oppunder elevens selvtillit og mestringsfølelse, og knytter dette opp til individualitet. *”..ingen som vil identifisere seg med andre egentlig, eller man vil det, men man har noe spesielt.. Derfor tror jeg det viktig å bygge litt under det da.. Troen på at det man kommer med er verdifullt i gruppa.”* Det virker ikke som kunstnerisk individualitet, eller personlig uttrykk (jf, midway-modellen) står noe særlig i fokus. Den oppfattede-, og operasjonaliserte læreplanen fremmer altså lite balanse her. Faget er først og fremst utøvende jf. ”Kunnskap om teaterdans” og ”The professional.”

Følelser og trening

”Den klargjørende redegjørelsen av følelse/intuisjon, sammen med den bredere målsettingen som sier hva som kan læres i alle tre retninger – utøvelse, skape og verdsette – skaper en balanse i dansekunsten.” (Smith-Autard 2002)

Den klargjørende redegjørelsen handler, om at man ikke kun skal uttrykke sine subjektive følelser, men at de skal objektiveres gjennom forståelse og kunnskap om det mediet man uttrykker seg gjennom. (jf. kapittelet om midway-modellen)

Dermed handler også dette punktet om samspillet mellom de tre dimensjonene. ”Ine” mener dette samspillet favner om flere fag, som nevnt under ”prosess og produkt”, og at det beste hadde vært om linken mellom dem var tydelig. Jeg skal kun ta for meg scenisk dans 1, dermed blir det irrelevant i denne sammenheng. Innad i faget hevder hun samspillet er metodeavhengig. ”*Jeg tror det med variasjon i læringsmetoder skaper bedre læring.*” Siden reformen er metodefri blir ikke dette ”styrt” av fagplanen. Dimensjonene kan invitere til variasjon i metoder, men den kan ikke kontrollere det. Den intenderte læreplanen forsøker altså å forhindre at faget kun blir treningsbasert. ”*..Det var viktig for oss at man ikke skulle kunne bare gjøre, eller danse, trene. Ikke bare ferdighetsfokus.*”

Lærerne viser på ulike måter hvordan dansens tre ulike sider fremtrer i Scenisk dans 1. Begge er tydelige på at alle tre sidene er til stede, men de vektlegges forskjellig. Midway-modellen fokuserer på at det skal være en balanse mellom disse. L 1 vektlegger det utøvende, og viser hvordan det reflekterende er en vesentlig del av dette, som jeg var inne på under ”prosess og produkt”. Hun mener altså det skapende har en mindre plass. L 2 vektlegger også det utøvende, men mener det skapende har en større plass enn det reflekterende. Uavhengig av hva de vektlegger, viser de at det er ubalanse mellom de tre sidene i faget. De problematiserer heller ikke dette. L 1 poengterer at det skapende ivaretas gjennom andre fag, som ”Dans i perspektiv.” Derfor har de også valgt å kun vie én time til moderne, mens jazz og klassisk har to timer hver. ”*..vi følte at vi kunne gjøre det i og med at vi kunne bruke noen av de målene.. Målet i forhold til.. Utforske, utvikle, improvisasjon og samhandling. At det kan man også jobbe med mye med i Dans i perspektiv 1..*” (L 1). ”Ine” er også inne på dette.

Dette kan kanskje tyde på at det blir snevert kun å vurdere Scenisk dans 1 eksplisitt, da de ulike fagene kan utfylle hverandre? På en annen side er formålet i fagplanen formulert slik at de tre dimensjonene skal kunne fremmes uavhengig av andre fag, og dermed blir helhet og

sammenheng i form av å bruke alle de tre dimensjonene innad i faget også vesentlig. Den operasjonaliserte læreplanen rettes mest mot det utøvende, og dermed ”trening” og The professional. ”..intensiv jobbing, detaljarbeid og repetisjon”(L 1) er et konkret eksempel på dette.

Bevegelsesprinsipper og stilisert teknikk

”Det kan anses som vesentlig at eleven lærer vokabularet som tilhører teknikken, som for eksempel arabesque, jete, spiral osv. Laban kan anvendes for å beskrive detaljene ved en bevegelse.”(Smith-Autard 2002).

Læreplangruppen valgte å låse hovedområdene til å være klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/samtidsdans. Ved å gjøre dette grepet har de bundet undervisningen opp til dansetradisjoner som er teknisk basert, selv om det ikke er like rigid som definert under ”stilisert teknikk” (se kapittel 3.1.1). Dette var også et valg de gjorde, for å gjøre det mulig for elevene å gå videre på utøvende studier. Kompetansemålet ”vise grunnleggende teknikk..” bygger oppunder dette. Hvorvidt det blir en balanse mellom ”bevegelsesprinsipper” (se kapittel 3.1.1) og ”stilisert teknikk” knyttes da til definisjonene av grunnleggende teknikk. ”Ine” svarer da mer i relasjon til ”stilisert teknikk” enn til ”bevegelsesprinsipper”.

”Det går på grunnleggende prinsipper som du må forstå, du må kunne stå rett, du må ha ledd på ledd, du må vite noe om plassering, turn out.. Sånne helt enkle ting som gjør renhet, som skiller en god eller ikke god. Men som du kontinuerlig må jobbe med, og som det tar tid å få på plass.”

I eksemplene lærerne gir rundt konkretiseringen av kompetansemålene i hovedområde moderne, viser de begge at de kombinerer ”bevegelsesprinsipper” og ”stilisert teknikk.” Jeg gjengir eksemplene: ”..vise bounce, rebound, svikter, utfall, skift av vekt, man skal ha god bruk av rommet og du skal vise god tyngde og.. flyt..”(L 2)

Bounce, rebound, svikter, utfall, skift av vekt kan knyttes til bevegelsesrepertoaret i stilen. Det er faste bevegelser som legger basen for den grunnleggende teknikken. De tre resterende beskriver bevegelsen, og kan dermed relateres til ”bevegelsesprinsipper”. ”Bruk av rommet” sier noe om bevegelsens tilknytning til omgivelsene. Tyngde og flyt sier noe om bevegelsens kvalitet. ”I moderne: type momentum, fall, pust, gi og ta vekt, nivåforskjell, opp og ned fra

gulvet, spirals.. litt sånne ting. Altså at vi må konkretisere hva som ligger i grunnleggende teknikk da, i de forskjellige hovedområdene.” (L 1)

I L 1 sitt eksempel handler fall, pust, gi og ta vekt, og spirals om teknikk. ”Momentum”, eller ”det som får en bevegelse til å skje”, er det samme som Labans ”innsats”. Hva starter bevegelsen? Nivåforskjell handler også om relasjon til rommet, seg selv og eventuelt andre personer. Dette kan beskrive hvilket plan man er på, som for eksempel krypende, krabbende, gående, hoppende. ”Opp og ned fra gulv” vil også omhandle nivåforskjell, men kan også være en del av de tekniske prinsippene. Det ikke uvesentlig *hvordan* man kommer seg opp og ned fra gulvet i moderne teknikk.

Igjen er det litt forskjell mellom hovedområdene. I forhold til klassisk ballett beskriver L 1 grunnleggende teknikk slik: *”I forhold til klassisk grunnleggende teknikk så tenker jeg mye på at de har riktig plassering, har en god forståelse for hvordan de skal være plassert. At de har en forståelse.. en grunnleggende teknikk hvor de greier å bruke turn out..”* Dette er mer rettet mot ”stilisert teknikk” enn ”bevegelsesprinsipper”. I forhold til jazzdans trekker L 2 inn mye av det samme, men inkluderer i tillegg det dynamiske og musikalske. *”Skarpere attacker, isolasjoner, synkoperinger. Forståelse av sjanger da, spesielt.”* Attack kan hvertfall si noe om bevegelsens ”innsats”, så her er ”bevegelsesprinsipper” mer med, men mindre enn den er i forhold til moderne dans/samtidsdans. I den oppfattede -, og operasjonaliserte læreplanen er det altså dette hovedområdet som balanserer de to sidene best, og nærmer seg ”The midway”.

Problemløsning og lærerstyrt undervisning

”Den åpne metoden er ofte assosiert med dansekomposisjon og kreativt arbeid.. Det kan ses som hensiktsmessig og tidvis kombinere denne med en mer lærerstyrt undervisningsform. Dette spesielt når nye ferdigheter skal erverves..”(Smith-Autard 2002).

Dette punktet blir automatisk relatert til metode, og siden reformen er metodefri er det vanskelig å si hva *den intenderte læreplanen* sier om dette. Det er imidlertid mulig å si noe om hva ”Ine” mener er ønskelig. Når hun fremmer en *aktiv elev*, kan det peke mot metoder som ikke bare er lærerstyrte. Hun knytter dette til den reflekterende og skapende dimensjonen, og viktigheten av disse. Formålet er *”..å utvikle den utøvende dansekompetansen, men gjerne med en mer moderne danserrolle som er mer aktivt*

medskapende og reflekterende. Mer bevisst også dansekunsten. Ikke bare er en brikke, men en danseaktør.”

Ut fra lærernes svar ser det ut til at undervisningen i Scenisk dans 1 stort sett er lærerstyrt. Det er først og fremst dansens skapende side som gir rom for problemløsende oppgaver, hvor læreren kan fungere som en veileder (jf. midway-modellen). Vi har sett at dansens utøvende side er den klart mest fremtredende i scenisk dans 1, selv om lærerne viser at det er litt forskjell mellom de ulike hovedområdene. Klassisk ballett har mest fokus på teknikk og utøvelse, jazzdans litt mindre snevert siden dynamikk og musikalitet kommer mer inn, mens moderne dans/samtidsdans er det som har mest bredde, hvor det reflekterende og skapende også har en stor plass. I midway-modellen er det ønskelig å kombinere det tekniske med dansekomposisjon og kreative oppgaver. Det er nok mest i forhold til moderne dans/samtidsdans at lærerne er i nærheten av å oppfylle dette.

Lærerne er også veldig opptatt av treningen og disiplinen, at eleven skal se hvor langt de kan komme når dette legges til grunn. Samtidig ønsker de å skape en god dialog, og sørge for at elevene forstår dem, som vi så under avsnittet om ”kreativitet, fantasi og individualitet og kunnskap om teaterdans”. Dette peker allikevel på at det er de som står for styringen i undervisningen. De viser til at det er *noe* eleven skal forstå, de skal ikke finne egne svar eller løsninger. Dette tross viser begge lærerne at refleksjon er en viktig del av utøvelsen. Veien til å mestre utøvelsen kan være forskjellig fra elev til elev, men det ser ut til at det skal lede frem til det samme.

9.1.1 Allmenndanning i den intenderte læreplanen

Vi ser ut fra det foregående kapittelet at det er litt variasjon mellom de ulike punktene hvor vidt det er balanse mellom ”The educational” og ”The professional”, og dermed i tråd med Midway-modellen, i den intenderte læreplanen. Vi ser at det på flere punkter fremmes et ønske om balanse. Samtidig er ikke intensjonen å styre bestemt mot det ene eller det andre. De tre dimensjonene er med, og åpner opp for flere mulige løsninger. Samtidig skal de forhindre at det utøvende, ferdighetsfokuset får regjere alene. Det er imidlertid stor variasjon mellom de ulike hovedområdene, hvor mye plass de to andre får. Fagtradisjonene som preger dem har fått rom for å skinne gjennom. Dermed er det tenkt mer balansert i moderne dans/samtidsdans, hvor det skapende og reflekterende har en naturlig plass, enn det er i klassisk, som ikke inkluderer disse dimensjonene på samme måte. Det er imidlertid også

viktig å påpeke at ”Ine” ikke legger skjul på at det utøvende har helt klart størst plass i scenisk dans 1, til tross for at de to andre skal være med. Dette er felles for alle hovedområdene. På bakgrunn av dette ser det derfor ut til at det allmenndannende siktemålet har en mindre plass i den intenderte læreplanen for Scenisk dans 1.

9.1.2 Allmenndanning i den oppfattede -, og operasjonaliserte læreplanen

Den oppfattede-, og operasjonaliserte læreplanen, i form av intervjuet med lærerne, viser at det på få punkter er balanse mellom ”The educational” og ”The professional”. På alle punkter er det mer rettet mot ”The professional”. Relasjonen mellom dimensjonene fremkommer ikke i noe særlig grad. Først og fremst viser de til sammenheng mellom det reflekterende og det skapende, og det reflekterende og det utøvende. Relasjonen mellom alle tre er av mindre betydning. Det er det utøvende som er det viktigste for lærerne å jobbe med i Scenisk dans 1. Dette går på bekostning av det kreative og skapende. Det fører også til et større fokus på teknikk og trening, selv om man også i forhold til den oppfattede-, og operasjonaliserte læreplanen ser at det er forskjell mellom hovedområdene. Spesielt ser vi dette i forbindelse med punktet ”bevegelsesprinsipper” og ”stilisert teknikk”. I moderne dans/samtidsdans er det balanse mellom disse, i jazzdans er det delvis balanse, mens det i klassisk ballett også her rettes mest mot The professional. Det allmenndannende i faget; når det personlighetsutviklende og fagspesifikke kombineres, ser ikke ut til å ha blitt tatt høyde for i vesentlig grad i den oppfattede-, og operasjonaliserte læreplanen.

9.2 Sammenheng mellom den intenderte -, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen?

Jeg vil i dette kapittelet forsøke å svare på problemstilling 2: ”Er det sammenheng mellom den intenderte, den oppfattede -, og den operasjonaliserte læreplanen for scenisk dans 1?” Her vil jeg først se på om det er samsvar eller ikke i forhold til punktene i midway-modellen. Deretter vil jeg også foreta en vurdering av problemstillingen uavhengig av denne.

Det ser ut til at intensjonen læreplangruppen har hatt, langt på vei blir realisert av lærerne. Det er samsvar mellom ”Ines” og lærernes svar i forhold til mange av punktene i midway-

modellen. I forhold til punktet ”prosess” og produkt”, ser man at ingen av dem problematiserer dette forholdet i vesentlig grad, selv om ”Ine” kommer det nærmere i beskrivelsen av hovedområdet moderne dans/samtidsdans og kompetansemålene der. Vi ser videre at ”The professional” ”vinner” når det gjelder ”Kreativitet, fantasi, individualitet” og ”Kunnskap om teaterdans”. ”Ine” hevder at det aldri var tenkt balanse mellom dimensjonene i scenisk dans 1. Faget er først og fremst utøvende, til tross for at det er mulig for lærerne å vekte det forskjellig. Læreplanen skal gi rom for mildere versjoner. Lærerne retter imidlertid faget mot den utøvende dimensjonen, selv om de andre to også er med.

I forhold til punktet om ”Følelser” og ”Trening” er ”Ine” klar på at det er ønskelig med variasjon i læringsmetoder, slik at faget ikke bare blir ferdighetsbasert. Som sagt er læreplanen metodefri og dermed kan det allikevel ikke legges konkrete føringer i forhold til dette. Dermed er det vanskelig å sammenligne på dette punktet. Lærerne gir, som nevnt, uttrykk for at den utøvende dimensjonen er sterkest og dermed blir det mye fokus på den tekniske treningen. Den samme problematikken gjør seg gjeldene i forbindelse med punktet ”problemløsning” og ”lærerstyrt undervisning”. Dette retter seg mot metode, og den intenderte læreplanen kan derfor ikke si så mye om dette. ”Ine” gir allikevel uttrykk for at det er ønskelig med en ”aktiv” elev fremfor en ”brikke”. Lærernes svar vitner allikevel om at metodene stort sett er tråd med ”lærerstyrt undervisning”.

Lærerne er mer nyansert i sine svar knyttet til relasjonen ”bevegelsesprinsipper” og ”stilisert teknikk” enn læreplanutvikler, da de trekker inn variasjonen mellom hovedområdene i forhold til dette. Dette tross har allikevel alle fokus på at danseteknisk utvikling er en stor del av faget.

Intervjuene gir en indikasjon på hvilken retning det trekker mot, og vi ser da at alle trekker i retning av det yrkesforberedende og fagspesifikke. Dette viser seg også gjennom intervjuet med ”Ine”, selv om hun ønsker å sette fokus på at det er mulig og ønskelig å gjøre det mer balansert, og at planen eksplisitt sier at faget skal ha en allmenndannende funksjon. På bakgrunn av en sammenligning av intervjuene i lys av midway-modellen, kan man derfor si det er sammenheng mellom intensjon og realisering, i den grad den intenderte -, den oppfattede -, og operasjonaliserte læreplanen blir reflektert gjennom intervjuene.

I analysen (kapittel 5) speiles også *den oppfattede læreplanen*. Den trekker i samme retning som intervjuene. Sammenhengene fremmet gjennom midway-modellen er ikke åpenbare.

Man ser imidlertid at man med modellen i bakhodet, i større grad kan trekke mulige paralleller. Analysen foreslår mulige måter å tolke læreplandokumentet i Scenisk dans 1 i retning av balanse. Samtidig skisserer den utfordringer som ligger i utformingen av den med henhold til dette. Bildet blir dermed mer nyansert i analysen enn i intervjuene. Det må tas høyde for at verken lærerne eller læreplanutvikler legger modellen til grunn for sine svar. Dermed ville det kanskje åpne opp for nye tanker hvis, spesielt lærerne, men også læreplanutvikler, var klar over disse motsetningene og søkte etter dem i dokumentet.

Ser man intervjuene uavhengig av modellen, og uavhengig av det allmenndannende siktemålet, ser man imidlertid mer variasjon mellom den intenderte -, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen.

Læreplanutvikler ser faget i et større perspektiv i form av hva det skal lede frem til. *Utøvende* omhandler også *koreograf, danseviter, dansekritiker etc.* Altså andre innfallsvinkler til faget enn det dansetekniske. Hun er også opptatt av en aktivt medskapende og medreflekterende elev, og av å gjøre eleven bevisst dansekunsten. Hennes forståelse av allmenndanning er at man utvikler *mennesket*, og ikke bare *danseren*. Læreplanutvikleren viser til en relasjon mellom faget og mennesket som er i tråd med allmenndanningsbegrepet som er etablert i oppgaven.

Lærernes definisjoner av allmenndanning tilsier at de i større grad skiller det allmenndannende fra faginnholdet. L 1 sier at allmenndanning omhandler *"hvordan man skal være, og oppføre seg i en hverdag, i et liv."* L 2 sier det handler om *"å fungere godt i samfunnet, ta ansvar for handlingene sine og vise respekt for andre."* De er opptatt av mestringsfølelse, av å se individene, skape dialog og vise hverandre respekt, men de setter ikke dette i relasjon til dansekunsten. Det allmenndannende siktemålet ser ikke ut til å ha en vesentlig betydning for gjennomføringen av faget.

Satt i sammenheng med modellen vil det bli mindre variasjon fordi den krever at de ulike motpolene er tatt høyde for. Målet om allmenndanning kommer frem av intervjuet med "Ine" når hun reflekterer rundt hvordan det *kunne* være, eller *burde* være. Det fremkommer ikke som en del av intensjonen. I lys av denne fremstår derfor målet om allmenndanning i *den intenderte læreplanen* kun som et ønske. Hvordan det skal ivaretas er mer uklart.

10 AVSLUTTENDE BEMERKNINGER OG KONKLUSJONER

Avhandlingens kjerne og utgangspunkt var utfordringen med et fag som både skal være allmenndannende og yrkesforberedende, slik det fremmes i fagplanen for Scenisk dans 1. Jeg har derfor gjennom teori forsøkt å identifisere hva et allmenndannende fag er, og videre satt noen kriterier for hva det vil si i relasjon til Scenisk dans 1. Vi har sett at dette på langt nær ekskluderer det yrkesforberedende eller ferdighetsorienterte, men at det handler om balanse og frem og tilbakegang mellom det på den ene siden fagspesifikke -, og på den andre personlighetsutviklende siden ved faget. Midway-modellen (Smith-Autard 2002) presenterer slike motsetninger i dansefaget, og eksemplifiserer hvordan man kan forene dem. Den viser slik hvordan både det fagspesifikke og det personlighetsutviklende er nyttig for utvikling i dans, og hvordan disse styrker hverandre.

Det har vist seg gjennom intervjuene, som speiler den intenderte -, den oppfattede -, og den operasjonaliserte læreplanen, at det er vanskelig å imøtekomme dette. Det fremmes et ønske om det i *den intenderte læreplanen*. Dette til tross, går den mest i retning av det fagspesifikke og yrkesforberedende når man ser den i lys av midway-modellen. Det viser seg dermed at det er en sammenheng mellom disse.

Det gjør ikke målet om allmenndanning mindre viktig. Oppgaven i sin helhet har belyst at utvikling i dans handler om mer enn det fysiske. Det handler om å forstå kunstformen gjennom både teoretiske og praktiske innfallsvinkler (jf. Adshead 1990), og å være aktivt medskapende og reflekterende rundt utøvelse av dans. Jeg har selv opplevd elever som kommer til kort i den tekniske utførelsen, men som blomstrer når de får skape og utøve sitt eget materiale. Og omvendt, elever som mestrer det tekniske, men som sliter med å løsrive seg fra dette når de skal skape noe selv. Dette sier noe om viktigheten av å speile helhet og sammenheng i et fag (jf. Dale 2008), og at dette også er vesentlig i forbindelse med dansefaget.

Om det er tilstrekkelig å vurdere Scenisk dans 1 alene er imidlertid mer usikkert. Det har vist seg at tverrfaglighet ikke er uvesentlig i forbindelse med å fremme det allmenndannende

siktemålet. Scenisk dans 1 er ett av flere dansefag som eleven har på danselinjen. Gjennom å vurdere dette faget alene utelates derfor mye. Scenisk dans 1 er kanskje først og fremst utøvende, men gjennom andre fag kan man trekke paralleller som fremmer den reflekssive og skapende dimensjonen. Det er viktig å påpeke at skulle man foretatt en mer helhetlig, tverrfaglig vurdering av studieretningen dans, ville dette kanskje gitt andre svar. Dette var imidlertid et valg jeg så meg nødt til å ta grunnet oppgavens omfang.

Faget Scenisk dans 1 behandles her som ett fag. Det består imidlertid av tre hovedområder som representerer svært ulike fagtradisjoner i dansefaget. Det ligger begrensninger og muligheter i fagtradisjonenes natur i evnen til å ivareta det allmenndannende siktemålet. Oppgaven har ikke hatt som mål å skille vesentlig mellom disse, men snarere se dem samlet slik det er fremmet i læreplandokumentet. Diskusjonen her har ligget på Scenisk dans 1 som fag. I en videre utstrekning kunne det være interessant å se på om det er hensiktsmessig å samle så ulike fagtradisjoner og gi det en samlet betegnelse.

Bruken av midway-modellen har vært et spor som har vært fruktbart å følge, da den begrepsliggjør og konkretiserer motpoler i dansefaget. Samtidig er jeg klar over at dette skaper et ensporet bilde av problematikken. Andre begreper kunne ha gitt andre svar. Jeg har imidlertid erfart at litteraturomfanget rettet mot dette fagområde er svært begrenset. Det har derfor vært vanskelig å finne teori som svarer på denne. Dette har gjort oppgaven utfordrende å skrive, men bygger samtidig oppunder dens relevans. Jeg opplever at dette er et område det kan og bør forskes mer på.

11 Litteraturliste

Adshead, Janet (1990): *The practice-theory dichotomy in dance education*. The educational forum.

Blumenfeld-Jones, Donald (1997): *Aesthetic experience, hermeneutics and curriculum*. Arizona state university.

Dale, Erling Lars (1992): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Dale, Erling Lars (2008): *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Det kongelige kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartement (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* (5 utg.). Oslo: Gyldendal Norske forlag.

Glad, Åse Løvset (2002): *Dans på timeplanen*. Vollen: Tell forlag.

Gundem Brandtzæg, Bjørg (2008): *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

H'Doubler, Margaret Newell (1998): *Dance: a creative art experience -3rd ed*. Wisconsin: The university of Wisconsin foundation.

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte, Line Kristoffersen (2005): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.3. utgave*. Oslo. Abstrakt forlag.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug og co

Kirk, David, Dr. Doune McDonald og Mary O'Sullivan (2006): *Handbook of physical education*. London: Sage publications.

Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet (1995): *Læreplan for videregående opplæring, studieretning musikk, dans og drama*. Oslo: Departementet

Kvale, Steinar, Svend Brinkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju, 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Kyrkje-, og undervisningsdepartementet (1974): *Mønsterplanen av 1974*. Oslo: Aschehoug

Normalplankomiteen (1957): *Normalplan for byfolkeskolen (1939). 3. opplag*. Oslo: Aschehoug

Normalplanutvalget av 1967 (1970): *Forarbeidet til Normalplanen for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug

Smith-Autard, Jacqueline M. (2002): *The art of dance in education*. London: A & C Black.

Snoeyenbos, Milton H., Carol A. Knapp (1979): *Journal of aesthetic education*. University of Illinois press.

Svee, Trine Ørbæk (2008): *Dans og didaktikk*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplan for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Internettkilder:

<http://www.udir.no/kl06/DAN2-01/Hele/> (lesedato: 03.06. 12)

<http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=9695> (lesedato: 14.06.12)

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> (lesedato: 08.08.12)

<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html> (lesedato 30.08.12)

Vedlegg 1

Intervjuguide (Lærere i Scenisk dans 1)

Tema 1: Læreplanen.

Generell del

- Er du kjent med læreplanens generelle del og innholdet i den? Tar du denne i betraktning i planleggingen av din undervisning?
- Hvordan påvirker den din undervisning?
- Hva tenker du om sammenhengen mellom generell del og fagplanen?

Fagplanen

- Hvordan bruker du fagplanen (dvs. planen for scenisk dans 1) i planleggingen av din undervisning?
- Er fagplanen et nyttig hjelpemiddel i din planlegging, eller virker den begrensende?
- Forholder du deg til HELE fagplanen i din planlegging, eller er det deler av planen som er mer styrende enn andre?
- Hvordan er målene i fagplanen konkretisert på deres skole?
- Er det faktorer som gjør det vanskelig å realisere læreplanens (fagplan og generell del sett over ett) intensjon?

Tema 2: Forholdet mellom teori og praksis i fagplanen

- I fagplanen spesifiseres det at det skal være fokus på praktisk utøvelse av dans, samtidig skal man ivareta dansens utøvende, skapende og reflekterende side.
 - Kan du gi eksempler på hvordan disse ulike sidene fremtrer gjennom praktisk utøvelse?
 - Vektlegges disse tre sidene likt?
 - Er det sider som er vanskeligere å ivareta gjennom praktisk utøvelse?
 - Hvilke kompetansemål mener du retter seg mot henholdsvis å utøve, å skape, å reflektere?
 - Er det noen av kompetansemålene som ivaretar flere sider samtidig? I tilfelle, hvordan?
 - Inneholder Scenisk dans 1 noe form for teori? På hvilken måte ivaretar du i tilfelle den teoretiske siden av faget når det hovedfokus på praktisk utøvelse?

Tema 3: Læringsperspektiv

- Læreplanen sier at det er blant annet gjennom **samhandling** at programfaget skal legge til rette for selvstendighet og medansvar.
 - Hvordan forstår du begrepet samhandling?
 - Slik du forstår det; er samhandling en vesentlig del av din undervisning i faget? Hvordan?
 - På hvilken måte er det en sammenheng mellom samhandling, selvstendighet og medansvar?

Tema 4: Ferdighetsmål og allmenndannende mål i fagplanen

Ferdighet

- Faget består av tre hovedområder; vektlegges noen av fagområdene over andre? I tilfelle, hvorfor?
- Er det forskjell på hvilke typer ferdigheter (proessorientert/produktorientert) det fokuseres på i de ulike hovedområdene?
- Fagområdene skal utfylle hverandre og ses i sammenheng. Hvordan gjøres dette i praksis?
- Hva legger du i begrepet grunnleggende teknikk?
- Kan si litt om hva du anser som grunnleggende teknikk i de ulike fagområdene?
- Kan du si noe om likheter og forskjeller i tekniske krav i de ulike fagområdene?
- Kan du gi en beskrivelse av hvordan du jobber med grunnleggende teknikk i dine timer?

Allmenndannende

- Hvordan forstår du begrepet allmenndannende?
- Synes du det kommer tydelig frem av fagplanen at scenisk dans 1 er et allmenndannende fag?
- Hvordan kan du legge til rette for/legger du til rette for at scenisk dans 1 skal være et allmenndannende fag?
- Er det ønskelig og mulig å gjøre faget allmenndannende? Hvilke utfordringer byr dette på?
- Hva mener du er det viktigste formålet med faget scenisk dans 1? Hva vil du at elevene skal sitte igjen med når året er omme?
 - Hvordan tilrettelegger du for å realisere dette?

Vedlegg 2

Intervjuguide (læreplanutvikler)

Tema 1: Bakgrunn

- Kan du si litt om hvordan arbeidsprosessen med å utvikle fagplanen foregikk?
 - Hvilke hensyn måtte tas?
 - Er det spesifikke retningslinjer dere jobbet ut fra?
 - Hvilke fagpersoner satt i arbeidsgruppen?

Tema 2: Læreplanen

Generell del

- I hvilken grad tok dere utgangspunkt i den generelle delen i utarbeidelsen av fagplanen?
- Var det viktig å ivareta innholdet i den generelle delen?
- Er det en forutsetning for å forstå fagplanen at leseren kjenner den generelle delen godt?
- Er det en tydelig sammenheng mellom generell del og fagplanen?

Fagplanen

- Ble det diskutert hvor vidt deler av fagplanen er mer anvendbar enn andre?
- Ble det diskutert i hvilken grad, og på hvilken måte fagplanen skal virke styrende for lærerens undervisning?
- Kan du si litt om hva dere ønsket at skulle være fagplanens overordnede intensjon?

Tema 3: Forholdet mellom teori og praksis i fagplanen

- Det står spesifisert at *”programfaget skal ivareta dansens utøvende, skapende og reflekterende side.”*
 - Så dere det som vesentlig at det er likevekt mellom disse tre sidene i scenisk dans 1?
 - Ble det diskutert om det er forskjell på de ulike hovedområdene med henhold til dette?
 - Er det et mål at det er en overlapping mellom disse?/ At de er til stede samtidig?
 - Hvilke kompetansemål er tenkt rettet mot henholdsvis å skape, å utøve og reflektere?
 - Er det noen av kompetansemålene som er tenkt rettet mot flere sider samtidig?
 - Ble det diskutert om scenisk dans 1 har en teoretisk side? Og, eventuelt hvordan denne best mulig burde ivaretas?

Tema 4: Læringsperspektiv

- Fagplanen sier at det er blant annet gjennom **samhandling** at programfaget skal legge til rette for selvstendighet og medansvar.
 - Hva menes med begrepet samhandling?
 - På hvilken måte er samhandling knyttet til selvstendighet og medansvar?

Tema 5: Ferdighetsmål og allmenndannende mål

Ferdighet

- Faget har tre hovedområder. Så dere på disse som likeverdige? (Faget har 140 årstimer som utgjør 5 timer pr uke, dermed er det vanskelig å fordele det på tre).
- Er det forskjell på hvilke type ferdigheter som fremmes innenfor de ulike hovedområdene?
- Fagområdene skal utfylle hverandre og ses i sammenheng. Hadde dere noen tanker om hvordan dette skulle gjøres i praksis?
- Hva ligger i begrepet grunnleggende teknikk i hvert av de tre hovedområdene?

Allmenndanning

- Kan du gi en kort beskrivelse av hva som menes med at faget skal ha en allmenndannende funksjon?
- Kan du peke på eksempler fra fagplanen som retter seg mot fagets allmenndannende siktemål?
- På hvilken måte kan lærerne legge til rette for at fagets allmenndannende aspekt blir ivaretatt?
- Ble det diskutert om det er konfliktfylt at faget både er allmenndannende og yrkesforberedende?
- Hva mener du er det viktigste formålet med faget scenisk dans 1?

Tema 6: Oppsummering

- Var det enighet i gruppa under utarbeidelse av planen? Eventuelt, hvilke temaer skapte diskusjon?
- Var noen av temaene jeg har vært innom her kilde til diskusjon?