



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Halldis Folkedal

Eit postmoderne blick på dans i opplæringa

PPU – Dans
Balletthøgskolen 2015

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen
Lærerutdanning

Skjemaet fyllast ut av studenten og kopierast inn på
framsida av eksamenssvaret.

Utdanning: Praktisk- pedagogisk
utdanning
Eksamenstype: skriftleg heimeeksamen
Emnekode: PD401 og PD402
Emnenamn/fag: Pedagogikk og
fagdidaktikk

Kandidatnummer: 990458

*Merknad: Eksamenssvaret skal merkast med
kandidatnummer, ikkje namn.*

Dato for innlevering: **18.05 2015 kl. 09.00**

**EIT POSTMODERNE BLIKK PÅ
DANS I OPPLÆRINGA**

EKSAMENSOPPGÅVE

STUDENTNUMMER 990458

KUNSTHØGSKOLEN I OSLO

SKULEÅRET 2014/2015

Innleiing	4
Teori og praksis i oppgåva	5
Kunst, kultur og estetikk	6
Eit postmoderne blick	7
Systemkritikk av institusjonar der ein lærer dans	8
Basisfag i dansefaget?	9
Kulturskule	10
Programfag dans på vidaregåande	11
Dans i høgare opplæring	13
Basisfag i grunnskulen?	14
Kva kompetansar vil me ha i dansefaget og i skulen?	15
Kompetansar for eit heilt menneske	17
Danning	17
Estetiske kompetansar og estetiske erfaringar.....	18
Gardner sine mangfaldige intelligensar.....	19
Kompetansar i framtidens skule?	20
Samanfatting	22
Kjelder	23
Bøker og tidskrift.....	23
Intervju	24
Læreplanar.....	25
Stortingsmeldingar og rapportar	25

Innleiing

Eg kjenner det som at eg heile tida har vore den eine som har dytta dominobrikka. Eg har planlagt mykje forskjellig, men har alltid kome for seint. Eg var for sein til folkedanslinja på Manger, eg bytta linje på vidaregåande, ville studera folkedans, men endte opp på teater. Eg søkte meg inn på dansevitskap, spurte om dei hadde noko å tilby, det hadde dei ikkje (Ingvaldsen 2015).

Historia ovanfor er eigentleg ganske velkjend innanfor utdanningssystemet innanfor tradisjonsdans. Eg er sjølv ein av dei som hadde lyst til å gå utøvande tradisjonsdans, noko som ende med at eg søkte meg inn på program for dansevitskap som det næraste ein kunne koma. Utøvande tradisjonsdans fanst ikkje då og heller ikkje no, og noko må gjerast som Jon Fosse kunne ha sagt. Eg synest nemleg at det er på tide å ta ein diskusjon om korleis dans som fag skal vera rettferdig for alle sjangrar. Dette er noko av det eg skal ta føre meg i denne oppgåva.

I ei drøfting i *Drama*, ført i pennen av Heggstad (2014), drøftar tre generasjonar teaterdanna skulefolk korleis dei kan nå fram med argumenta sine for å få meir drama og teater inn i skulen. Avslutningsvis i drøftingane kjem det fram at dei sjølv sagt ikkje skal akseptera at dramafaget ikkje har plass i grunnskulen og skuldar dette på gamle epokar sine fordomar. Konklusjonen vert likevel at om dei skal få gjort noko med dette, så må dei stå saman i faget. Eg er samd og tenkjer at dansefaget bør stå meir saman enn kva det har gjort til no, men før det skjer så bør dansesjangrane verta behandla rettferdig. Eg opplever nemleg eit paradoks i at dansefaget som sjølv lenge har definert nokre sjangrar som basisfag, kritiserer grunnskulen for å definera andre fag som basisfag.

Problemstillinga eg har landa på for denne oppgåva er todelt: Kvifor er det problematisk å definera nokre fag som basisfag innanfor dansefaget og i skulen? Kvifor bør dans vera ein naturleg del av kompetansearbeidet i framtidens skule?

Denne oppgåva er på mange måtar ein kritikk mot dei store forteljingane i dansefaget og kritikk mot dei store forteljingane i skulen, og eg har vald ein tittel som vil freista å fram det eg vil kalla postmoderne innfallsvinklar til temaet.

I oppgåva tek eg føre meg teoriar om postmodernitet og modernitet. Eg tek også ei kjapp avgrensing av høvesvis store omgrep som kultur, kunst og estetikk sidan dette leier opp mot omgrep som estetiske fag, kunstoffag og estetisk erfaring. Vidare drøftar eg synet på basisfag i dansefaget og i skulen. Andre delen av oppgåva går på å drøfta kva kompetansar ein finn i dans og sjå på korleis dans kan vera ein viktig del av framtidens skule.

Teori og praksis i oppgåva

Eg vel å gje eit samla oversyn over teoretikarar brukt i oppgåva her. Utover dette kjem eg i oppgåva til å visa til etternamn eller namn på rapport/læreplan og årstal.

I teoriar om postmodernitet og modernitet brukar eg Leif Askland og Svein Ole Sataøen med *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (2009), Chris Beasley med *Gender & sexuality: critical theories, critical thinkers* (2005), Sidsel Karlsen med "Musikk, identitet og modernitet" (2013), Alun Munslow med *Deconstructing history* og mi eiga masteroppgåve *Den kvinnelege hallingdansaren. Om kropp, kjønn og seksualitet i norsk folkedans* (Folkedal 2009).

Ein del teoretikarar brukar eg innanfor fleire ulike emne, men i høve estetikk, kompetansar innanfor dans og skule brukar eg Åse Løvseth Glad med *Dans på timeplanen* (2012), Conrad Hagen med "Gardners multiple intelligenser" (2006) og *Gardners multiple intelligenser - i praksis* (2007), Heidi M. Haraldsen med "Estetisk kompetanse – en del av skolens sentrale verdigrunnlag" (2007), Kristin Helene Oftedal med "Den kulturelle skolesekken: Passiv tilstedeværelse eller aktiv danning" (2012), Pål Runsjø med *Ingen er umusikalske* (1997), Aud B. Sæbø med *Drama – et kunstoffag. Den kunstoffaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse* (1998), Elisabeth Juell og Trygve-Johan Nordskog med *Å løpe mot stjernene* (2006), Bjørn Kruse med "Å gjøre det ubegripelige på en uredd måte" (2000), Marit Ulvik og Herner Sæverot med "Pedagogisk danning" (2013) og Bjørn Wormnes og Terje Manger med *Motivasjon og mestring* (2005). Kamil Øzerk med *Opplæringsteori og læreplanforståelse* brukar eg opp mot teoriar om læreplanar.

Sentrale forskingsrapportar og andre rapportar er Anne Bamford med *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstoffagenes betydning i utdanning* (2008) og "Arts and cultural

education in Norway” (2011), *Det muliges kunst* (2014), *Elevenes læring i fremtidens skole* (2014) og *Kulturell skulesekk for framtida* (2007-2008). På folkedanssida brukar eg Bjørn Aksdal med *Folkemusikk og folkedans i kulturskolen. En undersøkelse av dagens situasjon* (2008) og Halldis Folkedal med *Folke dans i kulturskolen* (2012). Eg kjem til å visa til læreplanar innanfor programområde for dans, læreplan i scenisk dans, dans i perspektiv, kroppøving, musikk og Kunnskapsløftet.

I utgangspunktet så byggjer ideen til oppgåva på mine eigne erfaringar med utdanningssystemet innanfor dans. I tillegg knyter eg praksisen i oppgåva til erfaringar frå då eg var lærar på vidaregåande, i tillegg til intervju som metode.

Kunst, kultur og estetikk

Kunst og kultur kan utfordre etablerte tankemønster og gje ei alternativ forståing av verda. Kunst og kultur gjev opplevingar som kan vere avgjerande for å utvikle det enkelte menneske sin personlegdom og livskvalitet. Kunst, kultur og kulturarv er identitetsskapande, og medverkar til å gjere oss medvitne om kven vi er og kvar vi kjem frå. Dette har verde for enkeltindividet, men det har óg kraft til å forme samfunnsutviklinga (*Kulturell skulesekk for framtida 2007-2008:7*).

Stortingsmeldinga *Kulturell skulesekk for framtida* har både ei snever og brei tilnærming til kultur som omgrep. Innanfor den breie meininga knyt dei verdiar, normer, ulike symbol, kunnskap og ytringsformer. Desse kan vera felles for eit bestemt samfunn eller ei gruppe menneske. Den snevre meininga har dei ei meir avgrensa tilnærming til, mellom anna kan det vera knytta til ulike verksemder i kulturlivet. ”Ein viktig dimensjon ved kultur er at individet vert knytt til store og små identitets- og meningsfellesskap som vert etablerte og endra gjennom menneskeleg samhandling” (*Kulturell skulesekk for framtida 2007-2008:11*).

Så medan dei i meldinga meiner at kultur kan vera både stort og snevert på ein gong, så lagar dei definisjonen på kunst ganske kort som ”eit estetisk kulturuttrykk som kontinuerleg endrar uttrykksform og som gjev menneska opplevingar og utfordringar” (ibid).

Dans er eit kultur- og kunstfag, både i ein snever og brei definisjon. Men også eit estetisk fag. Glad (2012) skriv at fram til i dag så har omgrepet estetikk gradvis fått eit vidare og meir fleirtydig innhald. Ho skriv at i somme samanhengar vert det framleis knytt til læra om

sansekunnskap, ho skildrar dette i ein pedagogisk kontekst som opplevingslæring. Ho held fram med at den estetiske læra framleis vert kopla til det vakre, til kunstopplevingar og til samlenemninga estetiske fag. Juell & Nordskog (2006) og Kruse (2000) knyt estetikk til sansing, men Juell & Nordskog framhevar at estetikk i dag også handlar om både kunsten sitt vesen og funksjonen den har for folk i dag. Kruse framhevar det subjektive ved estetikken og at det ikkje kan målast, vegast eller bevisast.

Kunst er altså eit estetisk kulturuttrykk. Kultur kan vera kunst og estetikk kan vera kultur og kunst. Eg vel å ha denne breie tilnærminga til omgrepa. Seinare i oppgåva kjem eg også innom omgrep som estetisk erfaring og estetiske fag.

Eit postmoderne blikk

Nokre av dei viktigaste aspekta ved dekonstruksjon og postmodernisme for meg vert tilhøvet til sanning og kontekstualisering. Eg likar måten ein seier at det ikkje er ei sanning, men fleire sanningar. På same måte er det ikkje ei historie, ei forteljing, men historier og forteljingar. Eg har heller ikkje tru på at den ultimate sanninga eksisterar, og meiner difor at det er viktig å sjå korleis dei skriftlege historiene har vorte til innanfor kulturelt avgrensa maktstrukturar (Folkedal 2009:12).

Med eit postmoderne blikk så vil eg etterkvart knyta teoriar om postmodernitet opp mot dans og institusjonar der dans vert tradert. Men kva er postmodernitet? Karlsen (2013) gjev ei forenkla framstilling av modernitet og postmodernitet, der ho meiner at modernisme gjer det mogleg å avdekka grunnleggande, rasjonelle sanningar, i tillegg til å ha tru på dei store forteljingane. Som ein opposisjon til dette vert då postmodernisme relativisme og normoppløysing, og ein stiller seg tvilande til dei store forteljingane meiner ho.

Askland og Sataøen (2009) knyt postmodernisme til eit mangfald av svar på kva som er kunnskap. Den lokale kunnskapen og dei små historiene vert framheva. Dei meiner at ein ser kunnskap som ein del av maktrelasjonane i samfunnet. Postmoderniteten godtek komplekse, subjektive og samansette perspektiv på livet. Beasley (2005) understrekar også det mangfaldige, det fleirfaldige, og det kontekstuelle. Beasley er skeptisk til makroteoriar som lagar grunnleggande univers. Ho er også skeptisk til universelle løysingar og er på same måte som Askland og Sataøen merksam på å framstilla korleis individet er påverka av makt. Munslow (2006) viser til Foucault og måten Foucault meiner at den sosialkonstruktivistiske

røyndomen er samansett av maktstrukturar, og at alle kulturar til ei kvar tid har gjeldande maktstrukturar. Under desse maktstrukturane er nokre mønster av oppførsel forbode, medan andre er tillate (Foucault i Munslow 2006).

Eg vil i oppgåva knyta postmodernitet til trua på dei mangfaldige forteljingane, det subjektive, individuelle, det å vera ein motkultur til makroteoriar (som moderniteten har bygd opp) og at både individ, kunnskap og samfunn er påverka av maktstrukturar. Eg har ofte tenkt på at mange dansarar eg kjenner er veldig vare på maktstrukturar, og opp gjennom dansehistoria har nettopp utviklinga av dansesjangrar ofte vore som eit opprør mot etablerte sanningar i allereie eksisterande sjangrar. Samstundes ser eg likevel at mange institusjonelle maktstrukturar i danseverda framleis eksisterer i dag, og eg vil kopla det til omgrepet basisfag. Ein kan også spørja seg om det i det heile tatt er plass til dansesjangrar og boksane det medfører innanfor postmodernismen, men det tek eg ikkje stilling til i denne oppgåva.

Systemkritikk av institusjonar der ein lærer dans

Som opplæringsfag og undervisningsområde møter vi i planverket dans som et *grunnleggende kunst-og kulturfag* både i obligatorisk undervisning og i frivillig opplæring. Grunnopplæring i dans bygger på dansens plass som aktivitets- og erkjennelseform i leken, kunsten og kulturen og på elevenes behov for estetisk uttrykk og kommunikasjon, opplevelse og forståelse gjennom kroppens bevegelser. Dette danner grunnlaget for å vektlegge både utøvende, skapende, gjenskapende og analytisk arbeid med dans i undervisningen (Glad 2012: 34).

Kvar lærer ein dans i dag? Glad viser med sitatet ovanfor ei brei tilnærming til dans, dans som både eit kultur- og kunstfag i frivillig og obligatorisk opplæring. I tillegg har ein sjølv sagt innslag av den tradisjonelle tilnærminga til dans i dag også, der ein traderer dans uformelt. Når eg oppheld meg i dansemiljøa så er det ganske tydeleg at det er eit skilje mellom dei dansefaga som opp gjennom historia har vore definerte som sceniske og dei som har vore knytt til samværsdans. Samværsdans og scenisk dans er dikotomiar som ofte er sett opp mot kvarandre, sjølv om eg i dag ikkje likar å setja dansesjangrar opp i dikotomiar. Folkedans har til dømes vore definert som samværsdans, medan eg i dag mest arbeider med ein scenisk intensjon. Uansett, så legg eg ofte merke til at dansemiljøa rett og slett ikkje har kunnskap om kvarandre, både sjangrane i seg sjølv, men også kva arenaer for danseopplæring som finst. Dei sceniske miljøa snakkar fort om private aktørar, og gløymer at dans også er ein stor del av dei frivillige miljøa i landet.

Dei største arenaene for danseopplæring i dag er det frivillige feltet, private aktørar og institusjonane. Med institusjonar reknar eg her barnehage, grunnskule, kulturskule, vidaregåande og høgare opplæring. Når eg no skal gå inn på systemkritikk, så legg eg merke til at ein del danningsteoretikar hevdar, at for å vera danna, så må ein kunna utøva kritikk. Ulvik og Sæverot (2013) meiner til dømes at danninga på eine sida er å tileigna og meistra kulturgjeven kunnskap, haldningar og verdiar. På den andre sida skal ein vurdera kritisk det ein møter. Kritikk og systemkritikk har alltid vore ein viktig innfallsvinkel for meg. Systemkritikk er kritikk mot system, ikkje mot personar. Og det handlar om maktstrukturar. Dansefaget er basert på mange hundre år med makthierarki, og hegemoniar om kva danseuttrykk som er mest verd. Dette meiner eg at ein ser att i dei opplæringsinstitusjonane innanfor dans som ein finn i dag. Eg vil no retta systemkritikk mot danseopplæringa i kulturskulen, på vidaregåande og høgare opplæring ved å knyta det til makroteorien om basisfag i dans.

Basisfag i dansefaget?

Som ei innleiing til omgrepet basisfag viser eg til rapporten *Det muliges kunst* (2014) der dei går sterkt ut og oppmodar politikarar og byråkratar til å ikkje bruka omgrep som basisfag i skulen.

Eg meiner at ein i kulturskulen, på vidaregåande og i høgare opplæring nettopp har definert basisfag i dans. Sjølv om ein ikkje nødvendigvis brukar omgrepet basisfag i danseopplæringa, så tenkjer eg at det er meir indirekte ved at ein viser til at nokre dansefag, eller –sjangrar om ein vil, er innanfor medan andre ikkje er det. Eg kjem difor til å ta ein liten gjennomgang av kva eg meiner med dette vidare i oppgåva. Eg kjem til å knyta det til eigen dansesjanger sidan det er eit felt som eg arbeider med til dagleg og kjenner godt. Når eg framhevar folkedansen, så er det viktig for meg at eg ikkje skal framheva det som eit nytt basisfag, men eg vil understreka poenget at dersom Noreg som nasjon ikkje kan syta for gode opplæringsarenaer innanfor norske dansetradisjonar, kven skal då gjera det? Eg tenkjer også at dei individa som vil utøva tradisjonell dans og ta utdanning innanfor det, sjølv sagt burde hatt eit system som tok vare på deira behov. På same måte som i *Det muliges kunst* vil eg difor oppmoda utdanningssystemet innanfor dans til å ikkje definera nokre dansesjangrar som basisfag, men heller leggja til rette for det dansemangfaldet som finst.

Sjølv om eg no går til åtak på basisfagtanken i dansefaget, og at dei dansesjangrane som automatisk får adressert det åtaket er klassisk, moderne og jazz, så vil eg understreka at eg synest at dei er verdfulle sjantrar som eg respekterer og likar. Men eg vil ikkje seia at dei er viktigare enn andre sjantrar.

Kulturskule

”Den kulturelle skulesekken skal medverke til at elevar i skulen får oppleve, gjere seg kjende med og utvikle forståing for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk av alle slag. I kulturskulane er såleis *opplæringa* viktigast, i Ungdommens kulturmønstring er det *aktiviteten* og i Den kulturelle skulesekken er det *opplevinga* som står i sentrum” (Kulturell skulesekk for framtida 2007-2008: 8). Også Glad (2012) skriv at framveksten av kulturskular og satsinga på breidde i dei faglege tilboda har resultert i at mange born og unge kan få dyrka interessa si for dans i kulturskulen.

Stortingsmeldinga ovanfor slår dermed fast at det er i kulturskulen opplæringa skal skje. *Det muliges kunst* (2012) skriv at kulturskulane med sine 125 000 elevplassar, i alle kommunane i landet er ein sentral skule for kunst og kultur, og ein arena for kunstfagleg fordjuping. Dei peikar likevel på at kvaliteten på kulturskulen må styrkast, og etterlyser ein ny og tydelegare rammeplan med eit større mangfald i tilbodet. Dei skriv at ein i dag kan finna ei blanding av fagområde og kunststartar, og nemner musikk, dans, teater, visuelle kunstfag og skapande skrivning. Dei meiner også at det er urettferdig at store lokale ulikskapar fører til ulik kvalitet på tilboda som vert gjevne.

Arbeidet med ein ny rammeplan for kulturskulane har helde på ei stund, og i fjor vedtok landsmøtet i Norsk kulturskoleråd dei to fyrste kapitla. Denne rammeplanen slår også fast at kjenneteiknet på kulturskulen skal vera kjenneteikna av eit rikt mangfald, høg kvalitet, og at kulturskulen skal kunna ivareta både breidde og talent. Ein kan også lesa ”Det norske fellesskapet rommer et voksende mangfold av kulturelle uttrykk. Ved å anerkjenne og synleggjøre mangfoldet, kan kulturskolen bidra til å videreføre og fornye vår kulturarv. Å respektere andre kulturer enn sin egen forutsetter at en har kjennskap til sin egen kultur og har trygghet i egen identitet” (Rammeplan for kulturskolen 2014: 7). Rammeplanen omtalar også UNESCO sin konvesjon om immateriell kulturarv og stadfester at kulturskulen kan vera ein viktig bidragsytar inn mot dette arbeidet. ”Møter med kulturarv viser elevene hvilken historisk og kulturell sammenheng de står i. Kulturarven som fortid; med dens produkter,

tradisjoner og tankesett, som nåtid; gjennom elevenes referanser og skapende uttrykk her og nå, og som framtid; der elevene skal bruke det lærte i en hittil ukjent verden” (ibid).

I 2008 kom det ein statusrapport om korleis det stod til med folkemusikk og folkedans i norske kulturskular. På dansesida var det heller nedslåande resultat, med berre 4,4 % folkedans. Det vil seia at det på det tidspunktet var 162 elevar og 8 lærarar (Aksdal 2008). I rapporten *Folkedans i kulturskulen* (2012) ser ein også på korleis tilbod i folkedans kan vera eit samarbeid mellom frivillige lag og kulturskular, og korleis kulturskular kan profesjonalisera folkedansopplæringa. Å skapa fleire arbeidsplassar lokalt i kulturskulen som lokalt ressurscenter er også viktig dersom ein skal byggja fleire folkedanspedagogar.

I mine møte med dansesektoren i kulturskulane, så har eg nok møtt ein dansesektor der det er stor dominans av klassisk, moderne, jazz og til dels hip hop, så kulturskulane har ein veg å gå når det gjeld mangfald.

Programfag dans på vidaregåande

Sjå for deg at du er ein god dansar innanfor tradisjonsdans, sportsdans eller swing. Du har lyst til å gå på danselinja på vidaregåande for å fordjupa deg på fagområdet ditt, i eigen dansesjanger. Dette er draumen din. Og draumen din vert fort knust. Kva gjer det med sjølvverdet til ein dansar, når ein søker seg inn på danselinje og ikkje eingong møter eigen sjanger i løpet av dei tre åra? Eller når ein kjem inn som god utøvar innanfor ein sjanger, og ender opp med å få 2-ar i klassisk teknikk, berre fordi den teknikken er motsett av teknikken i eigen sjanger. På vidaregåande kan ein stilla seg spørsmålet: Er det slik at alle vegar til å bli ein god dansar går gjennom klassisk, moderne og jazz, eller er det på tide å revurdera tanken om at desse faga er basisfag?

Som kunststart framstår dans i mange ulike former med ulike sceniske danseuttrykk og danseteknikker. Samtidig speiler dans et samfunns kunstneriske og kulturelle mangfold, og har en allmenndannende funksjon som grunnlag for kommunikasjon, estetisk refleksjon og kulturell forståelse. I scenisk dans skal den enkelte få erfaringer med ulike danseuttrykk og danseteknikker. Programfaget skal bidra til utvikling av kroppsbevissthet og tekniske ferdigheter som grunnlag for utøvelse og formidling. Programfaget skal ivareta den utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen ved dansen og synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom ulike teknikker og uttrykk (Læreplan i scenisk dans 2006:2)

Sjølv om ein ovanfor har definert at ein skal ha kunstnarisk og kulturelt mangfald, at ein skal få erfaring med ulike danseuttrykk og danseteknikkar, så ligg det til grunn at det er gjennom klassisk, moderne og jazz erfaringa handlar om. Men er det berre moderne, jazz og klassisk som har teknikk?

I faget dans i perspektiv pressar ein inn norske dansetradisjonar og internasjonale dansetradisjonar. Elevane skal kunna: ”danse et utvalg danser fra norske dansetradisjoner og beskrive særtrekk ved disse dansene (...) danse et utvalg danser fra ulike kulturer og beskrive kulturelle særtrekk ved disse dansene” (Læreplan i dans i perspektiv 2006: 3-4). For meg er det også eit poeng at ein snakkar om å utøva innanfor moderne, klassisk og jazz, medan ein i norske dansetradisjonar og dansar frå andre kulturar berre skal dansa. Eg synest at det er ein intensjonsforskjell mellom det å dansa og utøva, og tenkjer at ein bør bruka same språk om alle dei ulike sjangrane og stilane.

Då eg underviste faget dans i perspektiv, så hadde eg heile tida elevar som hadde andre dansesjangrar enn moderne, jazz og klassisk. Ei av dei var sportsdansar, men fekk dårlege karakterar i dei andre dansesjangrane. To andre hadde kome inn som swingdansarar, men heller ikkje dei møtte sjangeren sin, utanom den eine gongen dei fekk undervisa resten av klassen i swing i ein av mine timar. Mange dreiv med hip hop, der ein av dei var mest interessert i locking og popping. Akkurat no går ein tidlegare elev av meg på ballettlinja på Fagerborg, sjølv om han ville eigentleg ville fordjupa seg i folkedans. Ein hallingdansar eg kjenner starta på danselinja på Ski, men fann fort ut at det ikkje var der han kjende seg heima, noko som gjorde at han slutta. No vurderer den same personen å søkja seg inn på folkemusikklinja på Vinstra for om mogleg kunna få litt dans gjennom den linja.

Når eg ser på læreplanane innanfor programfaget dans, så tenkjer eg at den korkje respekterer autonomien til dansemangfaldet eller den einskilde, individuelle dansekroppen. Eg vil hevda at dette er moderniteten si tru på dei store forteljingane, dans i modernitetens sitt skuggefelt. Eg tenkjer også at så lenge institusjonane og systema er bygde opp urettferdig så vert sjølvsagt individa påverka av dette, og det synleggjer maktrelasjonane i dansefaget. Eg lurar på kor tid individualiteten og postmoderniteten skal nå dansefaget. Samanliknar ein med musikklinja på vidaregåande, så får elevar der fordjupa seg i hovudinstrument. Til dømes kjenner eg mange som har hatt hardingfele som hovudinstrument på musikklinja. Eg meiner at det burde vera ei fordjuping i hovuddans på danselinja, tilsvarande hovudinstrument på

musikksida. At alle skal dyttast gjennom dei same dansefaga, gjer også at mange ikkje får den fordjupinga dei burde fått innanfor dansesjangeren sin. Ei ordning der ein hadde hatt hovuddans ville også kunna skapt fleire arbeidsplassar for frilansarar innanfor dei sjanrane fordjupinga skulle vera i. Når ein er på vidaregåande nivå, så burde ein vera der at dansarane skulle arbeida med eigenverdien innanfor sin eigen dansesjanger.

Med grunnlag i drøftingane ovanfor så meiner eg at dansefaget på vidaregåande har ein lang veg å gå når det kjem til å representera eit rettferdig utdanningsprogram.

Dans i høgare opplæring

Det er det utøvande eg har lyst til å gå. Det er synd for dei som har lyst til å ta utdanning at det ikkje finst tilbod. Eg vegrar meg eigentleg med å starta på ei anna utdanning, i tilfelle det dukkar opp utøvande folkedansutdanning. Det at ein ikkje har utdanning gjer at ein mistar folk, mistar kompetanse. Samfunnet mistar utøvarar, og det miljøet som allereie er, køyrer seg fast, ein har sett det før. Dei som har vore i miljøet har kanskje det same behovet, ungdomar har behov for å sjå noko nytt (Ingvaldsen 2015).

Ovanfor møter me Tone Ingvaldsen att, ei av dei unge i dag som kunne tenkja seg å gå utøvande tradisjonsdans. Ser ein på folkemusikksida så har ein i dag tre utøvande studie med ulike fokus, på dansesida ingen. For nokre år sidan var det eit prøveprosjekt med utøvarstudium i tradisjonsdans, men det har vorte førebels skrinlagt grunna manglande finansiering, og usikkerheit kor eit slikt studie skal ligga. Slik det er i dag så opplever mange unge tradisjonsdansarar at systemet arbeider i mot dei. Når ein i utgangspunktet utøver dansetradisjonar som er motstraums, eller mot populærkulturen, så burde det heller vera lagt endå sterkare til rette for at utøvarar skulle få utøvd dansen sin.

Dei same forteljingane om basisfaga klassisk, moderne og jazz finn ein att innanfor dei høgare opplæringsinstitusjonane. I *Det muliges kunst* (2014) kan ein lesa at alle skulefaga må gjevast merksemd, sidan mange årskull kan mista tilbod dei har krav på innanfor estetiske fag. Dei skriv at dette er alarmerande, dei påpeikar alvorsgraden og seier at nokon må ta grep. Så medan det hopar seg opp unge, dyktige folkedansarar som har lyst å gå utøvande innanfor sine teknikkar, så er det kanskje på sin plass at nokon skal ta grep? Slik eg skriv ovanfor så handlar dette også om kva Noreg som nasjon skal gjera for eigne dansetradisjonar. Dette gjeld

også dei pedagogiske utdanningane innanfor dans, eg synest det er merkeleg at ein kan ha PPU i dans utan å eingong ha vore innom norske dansetradisjonar.

Basisfag i grunnskulen?

Skolens fag bærer i seg ulike innfallsvinkler til forståelse og kunnskap. Matematikken og kunstoffagene representerer hver sine ytterpunkt i et slikt helhetsbilde. Matematikken er vårt mest presise språk, kunsten er vårt mest fleksible. Matematikken gir oss det riktige svaret, kunsten gir oss tusen riktige svar. Matematikkens strukturer gjør verden begripelig. Kunsten kan være uhåndgripelig og lære oss å gi slipp på strukturer. I krysspeilingen mellom disse anskuelserne kan utvikling og innovasjon oppstå. Det kan være i vekslingen mellom opplevelse og analyse, mellom oversikt og detaljer, mellom intuisjon og presisjon” (Det muliges kunst 2014:19).

Frå å ha sett på forteljinga om basisfag i danseverda skal eg no drøfta omgrepet basisfag opp mot grunnskulen. Der kan ein i alle fall slå fast at dans ikkje vert sett på som noko basisfag, eller som grunnleggande ferdigheit, særleg ikkje etter Kunnskapsløftet (2006) sitt evigvarande fokus på språkfag og realfag. Ulvik og Sæverot (2013) meiner at det å sikta seg inn på basiskunnskapar og målbare, individuelle resultat er uttrykk for det dei meiner er eit eindimensjonalt kunnskapssyn med snevre representasjonsformer. Dei meiner også at eit einsidig fokus på basiskunnskapar undervurderer elevane. Dersom dette kunnskapsfeltet vert snevra inn, så vil deler av det menneskelege framleis stå att som underutvikla.

I Kunnskapsløftet vert fem grunnleggande ferdigheiter definert (Glad 2012, Rammeverk for grunnleggande ferdigheter 2012). Desse fem er munnlege ferdigheiter, skriftlege ferdigheiter, å kunna lesa, å kunna rekna og digitale ferdigheiter. Glad problematiserer vidare sanninga i at korkje estetiske eller sosiale ferdigheiter er nemnt som grunnleggande ferdigheiter i rammeverket, sjølv om ho poengterer at kunst og kultur er viktig for all læring og utvikling, både som mål og middel.

Er det slik at fokuset på basisfaga eller dei generelle ferdigheitene gjer at ein får oppfylt danningfokuset i den generelle delen av Kunnskapsløftet? Juell og Nordskog (2006) viser til det høge danningfokuset i den generelle læreplanen, der ein mellom anna kan sjå at ein deler inn i sju ulike mennesketypar. Desse er det meiningsøkjande, skapande, arbeidande, allmenndannande, samarbeidande, miljømedvitne og det integrerte menneske.

Når eg les mange av rapportane, læreplanane og visjonane bak opplæringa i skulen, så les eg ut frå dette at det er store skilnader mellom det Øzerk (2006) kallar dei ulike læreplannivåa. Det er store sprik mellom intensjonar og røyndom. Ein har veldig tydeleg idéane sin læreplan. I Stortingsmeldinga om DKS finn ein mellom anna ytringar om at ”Skulen skal byggje på eit breitt kunnskapssyn. Kreativitet og skapande evner står sentralt (..) Målet for Kunnskapsløftet er at alle elevar skal utvikle grunnleggjande dugleik og kompetanse for å ta aktivt del i samfunnet. Norsk skule er ein inkluderande skule der det skal vere mogeleg for alle å utvikle evnene sine (..) Dette har medvirka til meir varierte arbeidsmåtar og metodar, der kunst og kultur spelar ei viktig rolle” (Kulturell skulesekk for framtida 2007-2008: 8).

Dans er inne som obligatorisk del av grunnopplæringa i musikk og kroppsøving (Glad 2012, Læreplan i musikk 2006, Læreplan i kroppsøving 2012). Dans er difor inne i det Øzerk kallar den formelle læreplanen, den skrivne læreplan.” Alle norske elever skal i dag få møte dansen i den offentlige skolen, både som aktivitet, som arbeidsmåte og som skapende uttrykksform og sosialt stimulerende samvær (..) Både i retningslinjene for *grunnskolen* og *kulturskolen* forutsetter det at opplæringstilbudene skal bygge på *grunnleggjande allmenndannende prinsipper*” (Glad 2012:36). Så sjølv om det på papiret er mykje dans rundt i norske skular, så stemmer det ikkje med røynda. Det er med andre ord store skilnader mellom idéane sin læreplan, den formelle læreplanen og ned til både den oppfatta læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og ikkje minst, den erfarte læreplanen. Den erfarte læreplanen er den som elevane erfarer. Og korleis ein skal få oppfylt alle dei vakre orda i den generelle delen av læreplanen i Kunnskapsløftet, så lenge skulen har eit fråverande tilbod av estetiske fag, er det ikkje enkelt å svara på.

Frå å ha drøfta bruken av omgrepet basisfag i skulen skal eg no gå vidare til å sjå på kva kompetansar dansefaget kan byggja under, og kvifor dans som estetisk fag bør vera ein del av grunnskulen.

Kva kompetansar vil me ha i dansefaget og i skulen?

Eg vel å knyta omgrepet kompetanse til det arbeidet som ein finn i delutgreiinga *Elevenes læring i fremtiden skole* (2014). Dette arbeidet er leia av Sten Ludvigsen som fekk i mandat å vurdera grunnopplæringa sine fag opp mot krav til kompetanse i eit framtidig samfunns- og

arbeidsliv. Dei leverte ei delutgreiing i september 2014 og skal levera hovudutgreiinga si i juni 2015.

I oppsummeringa av delutgreiinga kan ein lesa dette: ”Et bredt kompetansebegrep handler om å kunne løse oppgaver og møte utfordringer i ulike sammenhenger, og inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring” (Elevenes læring i fremtidens skole 2014:8).

Ludvigsen-utvalet brukar eit breitt kompetanseomgrep, noko dei knyter til skulen sitt breie danning- og kvalifiseringsoppdrag. Kompetanseomgrepet omfattar difor både faglege kunnskapar og ferdigheiter, sosial og emosjonell læring, haldningar og etiske vurderingar. Dei meiner at ein må ha eit større fokus på djupnelæring, i og på tvers av fag, og at denne djupnelæringa vil kunna skapa god progresjon i elevane sitt læringsarbeid. Dei peikar på at elevane sin kompetanse vert utvikla i samspelet mellom emosjonelle, faglege og sosiale sider ved læringa. Vidare at sosial og emosjonell læring kan bidra positivt til elevane sitt læringsresultat, og at det er samanheng mellom elevane sine sosiale og emosjonelle kompetansar og korleis dei lukkast seinare i livet. Når det kjem til læringsmiljø så meiner dei at det er av stor tyding at skulane arbeider systematisk med å utvikla eit godt læringsmiljø. Utvalet vil også sjå nærare på om nokre fagovergripande kompetansar bør vektleggast sterkare enn i dag, og nemner mellom anna kritisk tenking, kompetanse i samarbeid og kompleks problemløysing.

Fagpersonar innanfor dei estetiske faga vil sjølvstundt visa til at ein finn det Ludvigsen-utvalet etterspør innanfor dei faga. I oppgåva vidare vil eg nettopp ta føre meg korleis ein kan knyta dans som eit estetisk fag til omgrepet danning, det å vera eit heilt menneske og teoriar om Gardner sine mangfaldige intelligensar. Eg vil gjennom dette freista å gje eit svar på kvifor dans bør vera ein naturleg del av kompetansearbeidet i framtidens skule.

Når ein skal sjå på estetiske fag i skulen så kjem ein også fort inn i drøftingar om eigenverdi og nyttetenking i faget. Haraldsen (2007) problematiserer dilemmaet med at dei tradisjonelle kunnskapsfaga ofte er forankra i eigenverdi, medan dei estetiske faga alltid må vera nyttige. Oftedal (2012) skriv at estetisk erfaring er utan mål, men med meining, og at den er ei motvekt til ei instrumentell fornuft sidan det ikkje handlar om nytte. Både Oftedal og

Haraldsen problematiserer difor nyttetenkinga innanfor estetiske fag. Glad (2012) viser til Bamford si forskning på læring gjennom og i kunstfag.

Undervisning i kunstfag definerer hun som: vedvarende og systematisk læring i ferdigheter og måter å tenke på gjennom arbeid med de enkelte kunstformer- dans, billedkunst, musikk, drama. Slik undervisning har positiv innvirkning på elevenes holdning til skole og læring, gir økt kulturell identitet, selvtillit og følelse av mestring. Når kunstfagene også brukes som pedagogisk verktøy i de andre skolefagene, altså opplæring gjennom kunstfag, øker samtidig elevenes læring i disse fagene. Uvilje mot skolen og fravær blir dessuten redusert. ”Det er viktig å merke seg at for at barna skal være i stand til å maksimere sitt utdanningspotensial, trengs begge disse tilnæringsmåtene ”, konkluderer Bamford” (Glad 2012: 44).

Finland er eit land som ofte vert trukke fram som eit land som kjem høgt på internasjonale skuletestar. I Finland utgjorde kunstfagleg utdanning, det vil seia utdanning gjennom kunstfaglege aktivitetar, heile 80% av undervisninga (Bamford 2011). Når eg omtalar dans i grunnskulen så tenkjer eg at nytteverdien og kunstfag som metode er viktig. Det tyder ikkje at eg er usamd i at me skal arbeida for eigenverdi i dansefaget, men eg tenkjer at eigenverdien kan ein kjempa for i kulturskulen, på vidaregåande og i høgare opplæring i større grad, og at det er heilt greitt å sjå dans i skulen som både eigenverdi og nytteverdi.

Kompetansar for eit heilt menneske

Danning

Kva er det som gjer mennesket til eit danna, heilt menneske og korleis kan ein oppnå dette gjennom dans? Ulvik og Sæverot meiner at danning handlar om kven me er og korleis me brukar utdanninga vår. Dei meiner også at pedagogisk danning er tosidig, at det krev ei dobbelt rørsle. På eine sida meiner dei at læraren skal opna for eit engasjement for verda, på den andre sida skal ein samstundes gje rom slik at elevane kan frigjerast frå den same verda (Ulvik & Sæverot 2013). Skulen sitt mål er eit danna menneske og at denne allmenndanninga skal gje eit innsyn i det komplekse ved å vera menneske (Juell og Nordskog 2006). Dei refererer til Jon Hellesnes og hans danningssyn. Han meiner at ein dannast gjennom kulturell sjølvforståing, at danninga handlar om å sjå alternative måtar og problematisera det samfunnet ein er del av. Kvart einskildmenneske må kunna søkja etter sanning og opplevinga av å få vera del av noko større. Dei skriv at skulen må vera ein arena der ein opnar opp for

vedkjening og gjev elevar vokabular for å skildra eigne opplevingar og vedkjenna at erfaringar skapar læring.

Det menneskelege står sentralt i danningsteoriar (Haraldsen 2007 og Juell og Nordskog 2006). Juell og Nordskog viser til Koritzinsky som meiner at dei estetiske faga i skulen må romma alt det menneskelege. Dei kritiserer skulen for å dyrka mottaking, heller enn den skapande eleven, og objektet framfor subjektet. Dei meiner også at eit skapande menneske er meir enn eit gjenskapande menneske. Haraldsen (2007) omtalar også dualismen i skulen der det er tendensar til at ein set motsetnad mellom det usynlege, ikkje- verbale og det kroppslege, mot det analytiske, logiske og språklege.

Juell og Nordskog refererer til Arne Næss som snakkar om inndanning, der kjensler står sentralt for å kunna ta til seg læring. Kjensler er med andre ord næring for læring (mine ord). Næss meiner at inndanninga kjem frå hjartet, frå kjenslelivet. Dei viser også til omgrepet undring og til Platon som meinte at undring er filosofien sitt opphav. Frå timane med Katrine Kirsebom i fagdidaktikken, så hugsar eg at ho også framheva verdien av undringskompetanse.

I *Det muliges kunst* (2014) skriv dei at sosial og kulturell kompetanse er prinsipp som skal vera gjennomgåande i all undervising. Dei referer til dette fokuset på sosial og kulturell kompetanse som grunntonen i dannelsingsoppgdraget som nettopp skal bidra til eit samfunn som både skal vera innsynsfullt og inkluderande.

Estetiske kompetansar og estetiske erfaringar

Haraldsen (2007) skriv om estetisk basiskompetanse, noko som ho koplpar til det å skapa, oppleve, utøva og vurdera. Med desse kompetansane meiner ho at ein sameinar språklege og analytiske aspekt, med dei meir tause, kroppslege, intuitive og emosjonelle kunnskapssyna. Utan desse kompetansane meiner Haraldsen at ein ikkje får ei fullverdig estetisk erfaring, og ho meiner at det estetiske er unikt sidan det har potensiale til å sameina kjensler, oppleving og analyse i same røynsla.

Oftedal (2012) viser til Jacques Ranciéres og John Dewey sine tekstar der ein peikar på at estetisk erfaring handlar om ein indre aktivitet som både er skapande og kritisk. Ved å sjå nærare på denne estetiske erfaringa vil ho også kasta ljós over dannelsingspotensialet i kunst som formidling. Oftedal tek føre seg publikumsrolla, det ho kallar estetisk erfaring som

mottaking eller resepsjon. Ho meiner at den estetiske erfaringa er samansett av skaping, reseptiv oppleving og kritisk refleksjon. Erfaringa er ein prosess, ikkje eit produkt. ”Å gjøre en erfaring betinges av oppmerksomhet, og er forankret både kroppslig, emosjonelt og intellektuelt, noe opplevelsen ikke nødvendigvis er (...) Når en opplevelse nedfeller seg som en erfaring er opplevelsen ekstraordinær, og er erfaringen estetisk inneholder den både opplevelse, skaping og kritikk” (Ranciére og Dewey i Oftedal 2012: 114). Oftedal peikar også på Dewey sin måte å sjå den estetiske erfaringa som eit nærvær. Det er snakk om sansing, kjensler, tenkjing, føremål og meining baka inn i erfaringa. I tillegg er fortida, notida og framtida integrert i augneblinken.

Gardner sine mangfaldige intelligensar

Howard Gardner brukar ei mangfaldig tilnærming til menneskelege intelligensar (Hagen 2006, Hagen 2007, Sæbø 1998, Runsjø 1997, Juell og Nordskog 2006, Manger og Wormnes 2005 og Glad 2012). Nokre av desse teoretikarane skriv at Gardner arbeidde ut i frå sju intelligensar, andre skriv åtte intelligensar. Eg brukar inndelinga som eg finn hjå Juell og Nordskog (2006). Dei snakkar om at intelligensane er samansett på ein slik måte: Språkleg/verbal, logisk-matematisk, visuell/romorientert, musikalsk, kroppsleg/kinestetisk, sosial (ytre sosial) og sjølvinnsikt (indre sosial). Alle desse er ulike intelligensar. På dei to siste brukar Manger og Wormnes (2005) interpersonleg (forstå andre), intrapersonleg (forstå seg sjølv). Slik eg ser det så er dans sterkt inne på dei fem siste intelligensane.

Når Sæbø (1998) skriv om Gardner er det viktigaste for ho i den samanhengen å sjå personleg og mellommenneskeleg innsikt og forståing som sentral kompetanse, ho kallar det grunnleggande for all læring. Ho ivrar for det heilskaplege kunnskapssynet, det som inkluderer både tanke, kjensle og handling. Sæbø nemner også ei fenomenologisk tilnærming der ein forstår gjennom kjensleg innleving, det å forstå noko frå innsida.

Kjensler har vorte nemnt under danninga og under estetikkomgrepet lengre oppe. Dette var viktig for Gardner også. Han viser til at kjenslene spelar ei avgjerande rolle for læring, det vil seia at opplevingar som involverer sterke kjensler vert hugsa. Gardner brukar også omgrepet flyt eller flow, som eit døme på korleis sterk nyting og meningsfull læring går opp i ei høgare eining. Gardner meinte også at ein lærar burde tilby fleire inngangar til lærestoff/ emne, og på den måten kunna stimulera dei ulike intelligensane hjå elevane. Intelligensane kan heller ikkje

målast, det ville vore urettferdig om ein skulle målt kroppsleg-kinetisk, musikalsk eller spatial intelligens med skriftlege prøvar (Hagen 2006).

Glad meiner at Gardner sine teoriar er mellom det viktigaste bidraget inn mot kunstpedagogikken sidan han argumenterer for integrert kunnskap på tvers av fag. I teoriane til Gardner vert skulen kritisert for å henga att i eit snevert kunnskapsomgrep der ein knyt mykje til den logisk-matematiske og språkleg-lingvistiske sida ved dei kognitive evnene. Men Glad viser til at Gardner meiner at ein har eit mykje meir allsidig læringspotensial frå fødselen av, og at dette også omfattar musikalsk, romleg- visuelt, kroppsleg-kinetisk og emosjonell kompetanse. Løvset Glad viser også til eit sitat av Gardner” Av alle måter som mennesker i ulike kulturer kan bruke sin kropp, er ingen like raffinert og variert som dansen” (Glad 2012: 51).

Glad deler også inn i fem kompetansar som ein finn særleg i dans som opplæringsfag. Ho snakkar om estetisk, kulturell, sosial, kinestetisk og emosjonell læring og utvikling. På mange måtar er dette kompetansar som eg tenkjer at alle dansesjangrar eller stilar kan knytast til, i større eller mindre grad etter kva ein vektlegg i dansesituasjonen.

Kompetansar i framtidens skule?

Ludvigsen-utvalet skal greia ut kva kompetansar ein treng i framtidens skule og i framtidens samfunn. Eg tenkjer at ein treng metodar, innfallsvinklar og fag som gjev alle like stor rett til å utvikla seg til den beste versjonen av seg sjølv. For å få det til så må dei estetiske faga tilbake inn i varmen. Skulen treng så sårpt ei breiare tilnærming til kompetansearbeidet enn fokuset ein har på grunnleggande ferdigheiter som ein ser i dagens skule. Det vert spennande å sjå om Ludvigsen-utvalet torer å ta dei store debattane.

Det er berre synd at ikkje alle forstår potensialet i dans og dei andre estetiske faga. Bamford meiner at PISA-resultata har hatt stor negativ påverknad på kultur- og kunstopplæringa i Noreg. Det til trass for at ein finn samsvar mellom høg kvalitet på kunst og kultur i skulen og gode resultat på PISA-testane (Bamford 2011). Bamford trur ikkje at PISA- resultata vert så mykje betre i tida framover, velvitande om at norske elevar fekk fleire timar i norsk, matte, engelsk. ”Dagens barn og unge trenger imidlertid også å dannes sosialt, kommunikativt, etisk

og kulturelt, påpeker Bamford” (Glad 2012: 46). Ho seier at det er nettopp dei kulturelle, sosiale og estetiske måla som er hovudgrunngevinga for kunstfagleg utdanning.

Også Runsjø (1997) viser til erfaringar frå andre land som viser at born lærer matte og språk fortare når ein prioriterer estetiske fag høgt. Han koplar dette til at ein tanke om at hjernen då stimulerast på alle område. Runsjø koplar dette opp til tankar om eit heilskapsperspektiv der ein mellom anna ser at det opplevande og evne til å forstå symbol kan hjelpast av det analytiske og omvendt.

”Det var signifikant og konsistent belegg for at kunstfagrik utdanning bidro til å forbedre prestasjonar hos barna, både innen kunstfag og mer generelt i heile utdanningen. En side ved funnet var at dette bare syntes å være tilfelle der det var eksempler på effektiv praksis, og der det var tiltak av god kvalitet i utdanningen” (Bamford 2008:104). Bamford skriv at kunstfaglege utdanningsprestasjonar av god kvalitet førte til ei betring i studieprestasjonar. Dette gjeld både lese- og skriveferdigheiter og språklæring. Faktisk skriv Bamford at 71 % av kunstfaglege program av god kvalitet førte til betre akademiske prestasjonar. Bamford skriv også at problemløysing, kritisk tenking og samarbeidsferdigheiter direkte kunne koplast til kunstfagleg utdanning, som igjen hadde positiv verknad på akademiske resultat. Bamford trekkjer fram at det også var færre elevar som droppa ut av skulen, at det var betre samarbeid mellom elevane og eit positivt samarbeidsmiljø på skulane

Det er også interessant at dårleg kvalitet på den kunstfaglege utdanninga hadde motsett effekt på kreativitet og fantasi, det hindra nemleg istadenfor å gagna. Det viste seg at større vekt på kreativitet og fantasi, utan å ha kognitive og fagbaserte tilnærmingar, gjorde at ein mislukkast i kreativitetsarbeidet. Bamford peikar på at dette er interessant sidan kreativitet og fantasi gjerne vert trukke fram som hovudgrunn for kunstfag i skulen.

I ei mangfaldig verd er det også viktig med eit mangfaldig syn på mennesket. Alle fortener å vera heile menneske, menneske på godt og vondt. Me er menneske i samhandling med andre og dans kan bidra inn i denne samhandlinga. Eg vil særskild trekka fram det samhandlande og det kroppslege. Ein kan hevda at ein vert til når nokon tek på oss, eller når nokon ser oss. Nettopp fordi me er menneske og ikkje robotar.

Samanfating

Avhengig av den faglige arena og samfunnsmessige og sosiale funksjon, er dansefaget derfor et "helt lite univers" av ulike fagprofiler og studieområder. Denne erkjennelsen må vi legge til grunn for all meningsfull og konstruktiv kommunikasjon om dans som fagfelt og undervisningsområde (Glad 2012: 35).

Slik Glad skriv ovanfor så er dans eit stort felt, eit felt som eg i denne oppgåva har knytta opp til utviklinga av kompetansar for eit heilt menneske. Eg opplever dans ofte som noko som berre treff menneska, uavhengig av kva sjanger eller stil det er snakk om. Dans treff noko i oss utan at ein nødvendigvis klarar å forklara det. Slik er det også for dei som er treft av tradisjonsdans/folkedans eller andre sjantrar, og eg meiner at desse har like stor rett til å ha eit opplæringsystem som snakkar deira språk. Eg har difor i fyrste del av oppgåva drøfta kvifor eg meiner det er problematisk at nokre dansesjantrar vert sett på som basisfag i større grad enn andre. Når ein brukar omgrep som basisfag seier ein at nokre fag er meir verdt enn andre, og det å definera nokre sjantrar som meir grunnleggande enn andre er rett og slett ein hersketeknikk. På same måte som at ein skal kritisera dei store forteljingane om basisfag og kva ferdigheiter som er grunnleggande i grunnskulen, så meiner eg det er viktig å ta den same diskusjonen i dansemiljøa. Kva slags forteljingar om dans vil me skal verta ført vidare? Mi røyst går til dei forteljingane som respekterer dei ulike danseuttrykka og teknikkane, dei mangfaldige historiene om kva som er dans, og at dette kjem fram innanfor dei institusjonane som skal representera dansen. Eg tenkjer det er her det postmoderne blikket kjem fram. I det viktige arbeidet med å få meir dans inn i grunnskulen, så må dansemiljøa stå saman. For at dansemiljøa skal stå saman så meiner eg at ein må ta vekk dei institusjonelle urettferda som finst i dag, vekk frå moderniteten sine danseforteljingar og inn i postmoderniteten sitt mangfaldige syn på dans og menneske.

Eg tenkjer at dans og dei ulike dansesjanrane har ein klar eigenverdi. Samstundes kan dans som eit estetisk fag bidra inn i skulen med ei rekke kompetansar, det danna og heilskaplege mennesket og viktigheita av det å vera kritisk. Det er fint å tenkja på at dei som ikkje får det så godt til i det logisk-matematiske, eller det språkleg-verbale, kan finna seg sjølv innanfor andre intelligensar. Eller gjennom andre innfallsvinklar og metodar. Difor bør dans vera ein naturleg del av arbeidet med kompetansar i framtidens skule.

Kjelder

Bøker og tidsskrift

Aksdal, Bjørn (2008): Folkemusikk og folkedans i kulturskolen. En undersøkelse av dagens situasjon. Trondheim: NTNU

Askland, Leif og Sataøen, Svein Ole (2009): *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Gyldendal akademisk

Bamford, Anne (2008): *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen

Bamford, Anne (2011): "Arts and cultural education in Norway". Norsk samandrag. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa

Beasley, Chris: *Gender & Sexuality : critical theories, critical thinkers*. London: SAGE

Folkedal, Halldis (2009): *Den kvinnelege hallingdansen. Om kropp, kjønn og seksualitet i norsk folkedans*. Trondheim: NTNU

Folkedal, Halldis (2012): *Folkedans i kulturskolen*,. Oslo: Noregs Ungdomslag

Glad, Åse Løvseth (2012): *Dans på timeplanen. Fagdidaktisk grunnbok. Andre utgåve*. Asker: Tell forlag.

Hagen, Conrad (2006): "Gardners multiple intelligenser- fra teori til praksis". __Artikkel i Arabesk 3/06.

Hagen, Conrad (2007): "Gardners multiple intelligenser- i praksis". __Artikkel i Arabesk, kunstpedagogisk tidsskrift 1/07.

Haraldsen, Heidi M. (2007) " Estetisk kompetanse – en del av skolens sentrale verdigrunnlag". Artikkel i Bedre skole 3:2007. Pedagogisk tidsskrift.

Heggstad, Kari (2014): ”-Det er faktisk mulig å gjøre flere ting på en gang”. I: *Drama. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*. Nr. 3/2014, s. 6-11.

Karlsen, Sidsel (2013) « Musikk, identitet og modernitet». I Johansen, G, S. Kalsnes og Ø. Varkøy (red) *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Kruse, Bjørn (2000): “Å gripe det ubegripelige på en uredd måte”. _ _ Artikkel i *Arabesk, kunstpedagogisk tidsskrift* 1/00.

Juell, Elisabeth og Nordskog, Trygve-Johan (2006): *Å løpe mot stjernene*. Fagbokforlaget

Munslow, Alun (2006): *Deconstructing history*. 2. Etg. London: Routledge

Oftedal, Kristin Helene (2012) «Den kulturelle skolesekken: Passiv tilstedeværelse eller aktiv dannning? I *InFormation –Nordic journal of art and research* volum 1, nr. 2:2012.

Runsjø, Pål (1997): *Ingen er umusikalske*. Høgskolen i Vestfold

Sæbø, Aud Bergraff (1998): *Drama-et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug AS

Ulvik, Marit og Herner Sæverot (2013) «Pedagogisk danning». I Krumsvik, R J og R. Säljö (red) *Praktisk- pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wormnes, Bjørn og Terje Manger (2005) *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Øzerk, Kamil (2006): *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske forlag.

Intervju

Ingvaldsen, Tone (2015): *Intervju med Tone Ingvaldsen*. Intervjua av Halldis Folkedal, privat eige. Notat. Oslo

Læreplanar

Kunnskapsløftet (2006). Gjeldande læreplanverk. Oslo: Kunnskapsdepartementet
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>, henta 12.04.2015

Læreplan i scenisk dans - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans. Læreplankode: DAN2-01 (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet, <http://data.udir.no/kl06/DAN2-01.pdf?lang=nobhenta>, henta 12.04.2015

Læreplan i dans i perspektiv -programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans. Læreplankode: DAN3-01 (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet. <http://data.udir.no/kl06/DAN3-01.pdf?lang=nob>, henta 12.04.2015.

Læreplan i musikk (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet. <http://data.udir.no/kl06/MUS1-01.pdf?lang=nob>, henta 12.04.2015

Læreplan i kroppsøving (2012). Oslo: Utdanningsdirektoratet. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-03.pdf?lang=nno>, henta 12.04. 2015

Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet (2012).
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no, henta 12.04.2015

Stortingsmeldingar og rapportar

Det muliges kunst (2014). Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren. Oslo: Kunnskapsdepartementet og Kulturdepartementet

Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsdepartementet (NOU 2014:7)

Kulturell skulesekk for framtida (2007-2008). Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet (St.meld. nr. 8)

Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning (2014),
http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Om_oss/Landsmotet/2014/08_Rammeplan_for_kulturskolen.pdf, henta 14. april 2015. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.