



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

Solvei Uglum Krogstad
Danning gjennom danseundervisning

PPU – Dans
Avdeling Dans 2019

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

<https://khioda.khio.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 Dans

Lærerutdanning

Utdanning:	Praktisk- pedagogisk utdanning
Eksamenstype:	Skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode:	PPDPE/PPDFD
Emnenavn/fag:	Pedagogikk og fagdidaktikk
Kandidatnummer:	<u>3105</u>
Dato for innlevering:	20.05. 2019 kl. 12.00

Kandidatnummer: 3105

Eksamensoppgåve

Praktisk-pedagogisk utdanning i dans

Kunsthøgskolen i Oslo

2019

Danning gjennom danseundervisning

”Kva er danning, og korleis kan ein som dansepedagog støtte elevane sin danningssprosess?”

Innholdsliste

1. Innleiing.....	s. 3-4
1.1 Bakgrunn for val av tema og problemstilling.....	s. 3
1.2 Avgrensingar.....	s. 3
1.3 Førforståing.....	s. 3
1.4 Oppgåva si struktur.....	s. 4
2. Danningsteori.....	s. 4-9
2.1 Danning som omgrep.....	s. 5
2.2 Willhelm von Humboldt.....	s. 6
2.3 John Dewey	s. 6
2.4 Wolfgang Klafki.....	s. 7
2.5 Estetiske erfaringar og læreprosessar.....	s. 8
3. Danning i eit samfunnsperspektiv.....	s. 9-10
4. Danselærer som støtte i dannelsingsprosessen.....	s. 11-19
4.1 Dansepedagogrolla.....	s. 11
4.2 Autonomi.....	s. 14
4.3 Samhandling.....	s.15
4.4 Estetiske erfaringar og læringsprosessar.....	s. 17
5. Avslutning.....	s. 19-20
Litteraturliste.....	s. 21-22

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema og problemstilling

Snart er eg nyutdanna dansepedagog og det viktig for meg å få mest mogleg kunnskap om korleis gjere danseklassane ein god stad for elevane å utvikle seg som dansarar, men og (kanskje like viktig) som menneske. Eg ser det som eit stort privilegium å kunne gjere ein forskjell i born og unge sine liv og bidra til at dei skal bli gode menneske både i og utanfor dansestudio. Spørsmålet er korleis. Omgrepet danning kjem ein ofte over i ulike samanhengar. Det er mellom anna nemnt i rammeplanen til kulturskulen, og i Opplæringslova til skulen, men kva forstår me eigentleg med ordet? Og korleis legg ein til rette for det i danseundervisninga? I denne oppgåva skal eg undersøkje kva omgrepet danning handlar om og korleis ein kan bidra til dannelsingsprosessar hjå elevane i ein danseklasse. Problemstillinga i denne oppgåva er:

Kva er danning, og korleis kan ein som dansepedagog støtte elevane sin dannelsingsprosess?

1.2 Avgrensingar

Oppgåva rettar seg mot undervisning i jazzdans i ein kulturskule. Der er det eit stort alderspenn i elevane. Eg tenkjer at dette tema er relevant uansett elevgruppe, men eg spesifiserer meg mot born og unge som er i ein alder frå 6-17 år. Likevel må ein som dansepedagog gjere ulike didaktiske grep tilpassa dei ulike aldersgruppene. Eg vil og understreke at eg ser at dans har eigenverdi i seg sjølv som kunststart, men er i denne oppgåva nysgjerrig på dansen sitt bidrag inn i ein dannelsingsprosess.

Utan å gå innpå store delar av danninga si filosofihistorie skal eg i første del av oppgåva prøve å gjere reie for kva danning er, og korleis det er aktuelt i dagens samfunn. I andre del skal eg sjå nærmare på korleis ein som dansepedagog kan nytte seg av kunnskap om danning inn i undervisninga.

1.3 Førforståing

Menneske forstår eit fenomen på ulike måtar. Når eit fenomen eller område skal utforskast skjønner me det ut i frå våre erfaringar, kunnskapar, oppfatningar og meiningar om fenomenet, og gjer våre tolkingar ut frå det (Dalland, 2012, s. 117). Det er mogleg eg fokuserer på områder eg sjølv er opptatt av, og som eg sjølv synes er

viktige i dansepedagogrollen. Før eg skriv oppgåva er eg medviten på at eg tolkar verda ut frå mine briller, og dermed kan tolkingane vera min subjektive oppfatning. I ein danseklasse er eg oppteken av eleven si kjensle av mellom anna tryggleik, inkludering og trivsel. Dette er verdier eg står for, og det er mogleg andre ikkje har dei same. Utfallet av oppgåva kan dermed bære preg av mine interesser, tankar og haldningar.

Eg trur denne oppgåva kjem til å opne augo mine endå meir om korleis ein pedagog har innverknad på danningprosessar til elevane. I tillegg håpar eg at oppgåva kan bidra til min utvikling og forståing av det dansepedagogiske feltet.

1.4 Oppgåva si struktur

Eg vel å fortsetje oppgåva med ein teoridel om danning der søkjelyset er å skape ein fagleg plattform til vidare utforsking. Først tek eg for meg nokre områder som kan vera sentrale for å utvide forståinga av omgrepet danning. Deretter presentera eg tre teoretikarar; Willhelm von Humboldt, John Dewey og Wolfgang Klafki som har ein sentral rolle i danning og pedagogikk. Eg gjere og greie for estetiske erfaringar og læreprosessar som er relevante i samband med danseundervisning. Vidare i oppgåva tek eg danning inn i eit samfunnsperspektiv for å knytte det til dagens aktualitet. I hovuddelen kjem eg til å drøfte problemstillinga i lys av empiri, erfaringar og teori, med tyngde på korleis dansepedagogen kan arbeide med tema. Avslutninga er ei oppsummering av funn og refleksjonar.

2. Danningsteori

Dalland (2012, s. 228) seier teoriar er reiskapar som brukast til å utvikle vår innsikt og til å angi kva perspektiv me jobbar innanfor. Dette kapittelet er ei teoretisk forankring som bakteppe for vidare drøfting av danning. Grunna oppgåva si lengde er det gjort avgrensingar i høve til tema. I dette kapittelet skal eg gå nærmare inn på ulike perspektiv for korleis ein kan forstå ordet danning. Vidare vil eg vise til tre teoretikarar som er sentrale innan pedagogikk og danning. Det er sjølvsagt fleire sentrale teoriar og teoretikarar når ein snakkar om danning, men eg har valt å legge søkjelyset på teoretikarane Willhelm von Humboldt, John Dewey og Wolfgang Klafki. Grunna undervisning i eit estetisk fag vil eg og gå nærmare inn på estetiske læreprosessar og erfaringar. Dette vert grunnlaget for drøftinga av problemstillinga.

2.1 Danning som omgrep

Omgrepet danning har vore diskutert, debattert, formulert og omformulert gjentekne gongar i ulike samanhengar gjennom historia. Det er eit vidt omgrep som har mange ledd og innfallsvinklar, og har inga eintydig definisjon. Dagens danning somgrep har hatt ein lang og omfattande historie, som eg ikkje skal gå i djupna av no, men det er inspirert av greske ordet *Paideia*, og vidare det tyske omgrepet *Bildung*. Kort fortalt handlar *Paideia* om oppdragelse, oppfostring og der skule/utdanning var berre ein del av å utvikle heile menneske. Testing og måling var mindre interessant, stadfestinga på danning låg i livet ein levde (Straume, 2013, s. 67). Omgrepet *Bildung* vart brukt til å foreine motsetningar som til dømes individuell eigenart og sosial nytte, fornuft og natur og det individuelle og det allmenne (Straume, 2013, s. 35). Det er verdt å merke seg at det engelske språket ikkje har eit eige ord for danning. "Education" på engelsk betyr både danning og utdanning. Dette kan skape nokre uklare og forvirrande tolkingar av danning somgrep. Sjølv om det finnast mange ulike teoriar om kva danning er og bør vera, må det vera noko felles som gjer at me kallar det danningsteoriar. I danninga si filosofihistorie kjem det fram at samfunn og kultur har vore med å definere kva danning er, men det kan vera forskjellig frå samfunn til samfunn og frå kultur til kultur. Straume (2013, s.17) seier at danning inneberer alltid ei viss forming av individet innan ein viss samfunnsmessig orden, og det å vera danna, er alltid å vera danna "for oss", som eit spegelbilde av ei tid og stad, skikkar og normer. Vidare kan danning forklarast som noko personleg og subjektivt, men som utviklast i samhandling med andre menneske, kulturen og omgivingane me befinn oss i. Haugen og Hestbekk (2014, s. 46) seier at danning utviklar dømmekrafta, fornufta og den individuelle autonomi eller sjølvbestemmelse. Ein kan sjå at det er fleire komponentar som skal til for at danning skal finne stad, noko eg vil diskutere seinare i oppgåva.

Rammeplanen til kulturskulen stiller krav til kulturskulelærarar å bidra til elevane sin danning prosess. Den har som formål å ta vare på eit mangfald av kunst- og kulturfag og har som oppgåve å utvikle kunstfagleg kompetanse, uttrykksevne, kreativitet, kritisk sans og kulturell og sosial kompetanse. Ifølgje Norsk kulturskuleråd (2013, s. 31) er dette grunnleggjande for livsmeistring og danning. Danning vert og nemnt i Opplæringslova som seier at skulen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gje dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst (Opplæringslova §1.1 i Lovdata, 2013). Danning er eksplisitt uttrykt i lovverket.

Spørsmålet er korleis ein skal arbeide med det.

2.1 Willhelm von Humboldt

Willhelm von Humboldt (1767-1835) var ein prøyssisk reformator og filolog. Straume (2013, s. 185) meiner han har ein opplagt plass i danninga si filosofihistorie grunna innsatsen han gjorde for å framhalde danninga si relevans i ein politisk og institusjonell samanheng. For at danning skulle finne stad, måtte staten sin innflytelse avgrensast. Det er viktig å hugse at ”staten” på Humboldt tid var prøyssisk, det vil seie langt frå demokratisk, for å forstå han sin sterke motstand mot staten. Sentralt i utdanningsfilosofien, oppkalla etter han, er ideen om at danning av harmonisk personlegdom skjer gjennom allsidig verksemd. Humboldt meinte at menneske som dannast er på veg til å bli seg sjølv som noko unikt, og for å bli dette må menneske ikkje avgrensast, men snarare få utfolde seg på mest mogleg allsidige måtar (Straume, 2013, s.188). Danning skjer for Humboldt hovudsakleg gjennom tenking og refleksjon (Moen, referert i Straume 2013), men situasjonar og møter med andre menneske er avgjerande for den indre prosessen skal kunne realiserast (Humboldt, referert i Straume 2013, s. 189). Mennesket blir seg sjølv gjennom møte med andre – og i foreininga med andre. Han meiner og at det er ikkje berre enkeltmennesket som dannast, og kulturar og nasjonar er meir eller mindre danna. Humboldt såg for seg at alle elevar, frå barneskule til universitet, skulle og kunne få ei utdanning orientert kring danning. Det viktigaste var kanskje ikkje kva ein lærde, men kva læringsprosessar ein gjekk gjennom (Straume, 2013, s. 185-194).

2.2 John Dewey

John Dewey (1859-1952) var ein amerikansk filosof, pedagog og psykolog. Han er ein av dei mest sentrale skikkelsane innan pragmatismesørsla. Dewey sine progressivistiske idear i pedagogikken blir kalla instrumentalisme, der han meiner tenkinga er eit instrument eller reiskap for handling. Pragmatismen er i følge Dewey samtidsorienterte og er oppteken av kva som fungerer, og har dermed og fått namnet funksjonalisme. Ein rettar fokus mot samtida sine problem og leiter etter eigna pedagogiske opplæringstiltak for å løyse dei (Øzerk, 2006, s. 328-329). Filosofien hans var praktisk: Forholdet mellom teori og praksis var eit praktisk problem, styrt av ein teori om danning og munna ut i ein politisk filosofi for det opne, liberale samfunn (Løvlie, 2013, s. 252). Han er kjent for slagordet ”Learning by doing” som er eit

karakteristisk uttrykk for Dewey sitt fokus på elevaktivitet i all praktisk pedagogikk. Egidius (referert i Øzerk 2006, s. 330) viser til at læreren si oppgave i denne pedagogikken er å legge til rette forholda for utvikling gjennom ei opplæring som er elevsentrert og problembasert. Dewey understreker verdien av erfaringar, interaksjon, gruppe aktivitetar, eleven sin deltaking som grunnleggjande for læring (Øzerk, 2006, s. 330). Læringa må vera knytt til livet der ute og arenaen der kunnskapen skal nyttast, og peiker på at kunnskap ikkje kan overførast men må erfarst. Dewey hadde ein vesentleg tyding for reformpedagogikk som byggjer på å utnytte barnet sine naturlege resursar og interesser. Dewey meinte at menneske fortjente demokratiet ikkje berre som politisk styresett, men og som eit levesett og ein tenkemåte, og at menneske kunne ta meir ansvar i demokratiske miljø (Øzerk, 2006, s. 332).

2.3 Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki (1927-2016) er ein tysk pedagog og didaktikkar. Han har bidrege til å utvikle dannelsingsomgrepet og danningsteoriar, og har i sin didaktikk har han prøvd å foreine forskjellige dannelsingsformar. I utgangspunktet skil ein mellom material og formal danning. Material danning har fokus på noko, medan den formal danning har fokus på nokon. I pedagogisk materialisme er lærestoffet, og det kunnskapsmessige innhaldet sentralt, medan i pedagogisk formalisme legg ein mest vekt på måten elevane løyser problem på og den måten dei tileigne seg kunnskap på (Øzerk, 2006, s. 332). Klafki har forsøkt å foreine dannelsingsformane i omgrepet kategorial danning som viser til at fokuset bør vera både på den enkelte sin subjektive personlegdomsutfoldelse og innhaldet i undervisninga (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 36).

Klafki sin dannelseteoretiske treeiningheit sin grunnstruktur er delt inn i tre delar; Mennesket sitt forhold til seg sjølv, mennesket sitt forhold til verda og mennesket sitt forhold til samfunnet. I den første delen er ifølgje Klafki danning forbundet med følgjande omgrep: Sjølvbestemmelse, fridom, frigjering, autonomi, myndigheit, fornuft og sjølvaktivering. Den andre delen av treeiningheiten er mennesket sitt forhold til verda som tek utgangspunkt i subjektet, men byggjer og på omgrep som til dømes humanitet, menneskeheit, menneskelegheit, verda, objektivitet og allmenheit. Den tredje delen er menneske sitt forhold til samfunnet som framhevar at me lever ikkje berre som subjekt i verda, men og som subjekt i eit samfunn som inneheld eit kulturelt, sosialt og politisk fellesskap. (Korsgaard og Løvlie, 2003, s. 11). Desse

omgrepa og tankane er interessante å sjå vidare på i drøftinga når eg ser danning i dagens samfunnsperspektiv.

2.4 Estetiske erfaringar og læreprosessar

Dans er eit estetisk fag og er det interessant å sjå nærmare på korleis estetiske erfaringar og estetiske læreprosessar kan bidra til danningprosessen. Østern (2008, s. 31) viser til at danning er sentralt når undervisning skjer på estetisk nivå, og at utgangspunktet for undervisning med estetiske perspektiv er i vestleg kulturar ofte eit humanistisk-ekstensielt menneskesyn. Det vil seie at individet er tenkande, følande, handlande og i kontinuerleg utvikling. Å gjere erfaringar krev merksemd og er forankra både kroppsleg, emosjonelt og intellektuelt (Ofteidal, 2012, s. 11).

Dansen er ein betydingsfull, eksistensiell og kroppsleg erfaring som er estetisk i sitt vesen- når ein opplev at ein meistre og kan gje seg hen. Dersom me beherskar dansen og sjølv kan spele med, opplever me at vår kroppslege eksistens er sett i eit estetisk fritt spel. Det frie spelet i den kroppslege estetiske leiken gjev oss ei sterk kjensle av liv og å meistre livet. På ein slik måte kan dansens estetiske dimensjon forståast som ein myndiggjering av vår kroppslege eksistens. Ein slik myndiggjering er eit verdifullt fundament som anna læring og (ut)danning kan gå utifrå (Steen, 2010, s.148-149).

Lars Løvlie (referert i Østern, 2008, s. 24) har med inspirasjon frå John Dewey beskrevet tre estetiske teoriar; den mimetiske, den ekspressive og den transformative. Det mimetiske prinsippet byggjer på tanken om kva god kunst er og kva som er vakkert. Den ekspressive teorien viser til at kunstnarisk uttrykk og god kunst stig fram av individet si kjensleverd. Det som skapast treng ikkje å likne noko ytre, men er eit uttrykk for noko indre. Den siste er den transformative estetiske teorien, og det er den eg vel å sjå nærmare på i drøftingsdelen. Teorien seier at det finnast ikkje noko ferdig ideal om korleis eit kunstverk eller ein produksjon skal sjå ut; det finnast heller ikkje noko indre som er ferdig til å takast fram. Det som blir til skapast gjennom eit tal transformasjonar (Østern 2008, s. 24). Både det å danse sjølv og det å erfare dansen kan forståast som transformative prosessar. I danseklassen skjer det fleire transformative prosessar i løpet av ein undervisningstime. Det kan til dømes vera dansemateriale mellom lærar og elev og mellom elev og elev.

Howard Gardner har utvikla ein teori om mennesket sine ulike intelligensar som er til

hjelp når ein skal sjå mangfaldet og skilnadane hjå elevane. Han meiner det er åtte intelligensstypar, og at alle innehar alle intelligensane, men i ulik grad og ulike kombinasjonar. Desse intelligensane er: Språkleg, Logisk-matematisk, romlig-visuell, musikalsk, sosial, personleg og naturalistisk. Den siste og mest sentrale for denne oppgåva er den kroppsleg-kinestetisk intelligens som handlar om evna til å uttrykke seg gjennom kroppsleg aktivitet. (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 146).

3. Danning i eit samfunnsperspektiv

Før eg går vidare å drøftar korleis eg som dansepedagog kan støtte eleven sin danningssprosess, vil eg sjå nærmare på danning i eit samfunnsperspektiv ettersom teoretikarane ovanfor viser til at det er ein sentral faktor i danningssprosessen. I Norge har me styreforma demokrati, og kalla folkestyre. Eit demokrati kjenneteiknast av at innbyggjarane deltar aktivt i viktige politiske slutningsprosessar og har like rettigheter til å delta (Thorsen, Svensson, Palle & Hovde, 2019). Rammepleanen til kulturskule og Opplæringslova stiller krav til at me skal utvikle elevar til demokratiske borgarar til eit demokratisk samfunn. Men korleis kan ein knytte ideen om demokrati til danning? John Dewey (referert i Haugen & Hestbekk, s. 56) tek utgangspunkt i demokrati som ein livsform om interaksjon og kommunikasjon, og om ein måte å vera saman på. Ved å beskrive demokrati på denne måten skapar det ny refleksjon kring pedagogikken sine tema danning og utdanning. Klafki (referert i Ulvik & Sæverot 2013, s. 41) seier at danning kan sjåast som ein demokratisk borgarrett og eit villkår for demokrati. Dansepedagogen har etter desse argumenta eit stort ansvar å inkludere danning i sin undervisning, for å vidareføre demokratiet. Danseundervisninga sitt innhald og verdigrunnlag må forberede born og unge til å bli demokratiske borgarar, og skal vera ein demokratisk stad der alle elevane er likestilte, og skal få vera med på å ta del i slutningar.

I dagens komplekse og digitale samfunn er dei unge sine utfordringar og valmogleghetar auka til nesten det grenselause. Samfunnet kan tolkast som effektivt, prestasjonsstyrt og er i stadig endring. Det krev stadig ny kunnskap og nye ferdigheitar. Så kva utdannar og dannar ein seg til i dette samfunnet når ein ikkje veit kva morgondagen vil bringe? I vår tid er det mest vanleg å omtale danning som ein open prosess, medan det sjeldan snakkast som danningssprosessens mål og innhald (Foros og Vetlesen, referert i Straume s. 21). I ein pedagogisk verksemd er det alltid

mål. Utfordringa er å utforme mål som opnar opp for danning og ikkje berre utdanning (Ulvik & Sæverot, s. 36). I dansefaget er det diskusjonar om kva målorientering elevane og lærarane skal ha. Ligg tyngda på prosess eller resultat, prestasjon eller meistring? Truleg vil det å ha vekta på målbare resultat kan kome til å stå i vegen for danning, ettersom det ikkje lar seg måle som eit produkt. Mogleg kan ein argumentere for at det ideelle er ein god balanse som ein ikkje berre er oppteken av kva elevane presterer, men og anerkjenner dei som personer. Det treng ikkje å vera ein motsetnad mellom gode prosessar og gode resultat. I følge Ulvik & Sæverot (2013, s. 36) seier Klafki at samfunnet sitt fokus på resultat og produkt favoriserer dei som allereie har godt utgangspunkt for å lære, og foreslår at me må legge vekt på prestasjon i dynamisk tyding, og sjå verdien i prosessen og ikkje berre sluttresultat. I dansefaget, og spesielt i jazzdansen, er nesten umuleg å ikkje ha eit form for resultatfokus ettersom forma i seg sjølv legg opp til å vise fram eit ”produkt”. I kulturskulen er det ofte er dei ein framsyning etter endt semester. Det skal visast eit resultat av kva elevane har lært og arbeida med. Lærarane er og under press med ettersom ein ofte må dokumentere eller vise målbare resultat (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 34). Men kanskje er det ikkje elevane og læraren som legg press på resultatet, kanskje er det like mykje dei ytre forventingane. Eit døme er at folk spør ”Kva har du lært i dag?”, ”Vis meg nokre dansetrinn”, og mindre om kva opplevingar ein har hatt i dansetimen. Dette er ein anna diskusjon som eg ikkje skal gå djupare inn i, men det kan vera til ettertanke. Samfunnet kan sjåast som eit einaste stort puslespel, der alle menneske er kvar sin brikke. For at puslespelet skal bli heilt er ein avhengig av alle brikkane. Alle må delta, og alle må støtte kvarandre for at samfunnet skal gå rundt. Dette kan virke avgrensande for enkelt individet, men eg tenker hovudsakleg at dette ein fin måte å sjå verda på. Me må vera medmenneskelege, og støtte kvarandre i både utdanning og dannelsingsprosessen for at samfunnet skal fungere optimalt. Utfordringa er å finne ein balanse mellom samfunnet sitt dagsaktuelle behov og det som sjåast som meir varige verdiar, mellom det som er, og det som kan kome (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 41).

4. Dansepedagog som støtte i dannelsingsprosessar

Etter å ha sett på kva danning er i eit samfunnsperspektiv skal eg no forsøke å finne ut korleis ein som dansepedagog kan jobbe aktivt med danning i danseundervisninga. Gjennom teoriplattforma frå Humboldt, Dewey og Klafki ser eg at det er nokre trekk som kan vera sentrale for korleis dansepedagogen arbeidar med elevane sin

danningsprosess. Humboldt viser til at ein blir seg sjølv gjennom møte med andre, og at danning skjer hovudsakleg gjennom tenking og refleksjon (Straume, 2013, s. 189). Dewey er oppteken av aktive elevar og at kunnskap ikkje kan overførast, men erfarast og må bli knytt til livet der ute (Øzerk, 2006, s. 328-329). I følgje Klafki sin dannelses-teoretiske treeinigheit kan danning forbindast med mellom anna autonomi, sjølvbestemmelse og sjølvaktivering (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11). Med bakgrunn i dette ser eg det som sentralt å vidare drøfte områda: pedagogrollen autonomi, samhandling og estetiske læreprosessar.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet samanfattar fleire av områda teoretikarane presenterer, og eg vil derfor ta utgangspunkt i dette når eg vidare drøftar pedagogrollen. I det sosiokulturelle læringsperspektivet legg ein vekt på aktive elevar og at læring skjer i samhandling med andre, og i den konteksten og kulturen ein lever i. Her er det viktig for ein dansepedagog å leggje vekt på undervisning som fremjar samarbeid og læring ilag med andre. Ein sentral person i denne læringsteorien er den russiske psykologen Lev Semjonovitsj Vygotskji. Han var oppteken av språket som reiskap for tanken, og han utvikla omgrepet ”den nærmaste utviklingssona”. Den nærmaste utviklingssona kan beskrivast som det potensielle utviklingsnivået eleven kan nå ved hjelp av rettleiing av vaksen eller andre (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67). Dansepedagogen si rolle i dette perspektivet er å leggje til rett for utvikling tilpassa kvar enkelt, slik at øvingar og situasjonar gjev meistringsopplevingar.

4.1 Dansepedagogrolla

Læraren som pedagog er sentral i danningprosessen, og er den som legg til rette for utvikla av eleven sin læring i danseklassen. Kulturskolelæraren må og vera medviten om dei mange rollene ein har som profesjonsutøvar: pedagog, utøvar, leiari av små og store grupper, organisator, prosjektleiar, koordinator, inspirator, kulturberar, vurderar og kollega (Norsk kulturskuleråd, 2013). Dansepedagogen har altså fleire rollar, men hovudsakleg skal den lære elevane å danse, altså utdanne elevane innan dans. Likevel ser ein at danselæringa kan bringe med seg andre kunnskapar og perspektiv inn i eleven sitt daglege og komande liv. Læraren sitt møte med eleven og eleven sitt møte med dei kunstnariske aktivitetane er det sentrale i kulturskolen (Norsk kulturskuleråd, 2013, s. 16). Ein kan gjennom den kunstnariske aktiviteten og leggje til rette for å bidra i danningprosessen til elevane. Lyngsnes og Rismark (2014, s. 138) viser til omgrepet

”warm demander” frå Everstson og Weinstein, men som ein og kan kalle autoritativ lærarstil. Ein autoritativ læringsstil med vekt på omsorg, varme og tydelegheit vert framheva som eit godt grunnlag for både ein god læreprosess, og dermed og ein danningprosess. Det er ynskjeleg at elevane opplever pedagogen som varm, engasjert samstundes som at elevane stoler på læraren sine kunnskarar i faget. Denne lærarstilen kan gje tryggleik hjå elevane og legge grunnlag som gjev rom for å utforske dansen, og seg sjølv. Det er og viktig å merke seg at ein lærar har mykje makt over korleis undervisninga føregår og over kva innhald som blir presentert. Elevane i kulturskulen skal oppnå eit bestemt læringsutbytte som er formulert i fagplanar. Læraren har makt på klasseromsnivå gjennom val av stoff og metode, og vurdering. I følge Ulvik og Sæverot (2013, s. 36) vil eit einseitig fokus på basiskunnskarar vera ein undervurdering av elevane. Dersom kunnskapsfeltet snevrast inn, vil vesentlege sider ved det menneskelege forbli uutvikla. Mogleg treng ikkje danning og utdanning å gå på kostnad av kvarandre, men heller vera to faktorar som saman jobbar mot å styrkje eleven. Kanskje kan danningperspektivet styrkje utdanning og omvendt? Ein må vere bevisst på kva ein formidlar, og prøve å ha eit metaperspektiv på rollen sin. Likevel er det fleire grunnleggjande byggjesteinar i ein danningprosess som ein kan ta utgangspunkt i. Og ein kan setje i gang prosessar hjå elevane. Men læraren kan kun legge til rette for møtesituasjonar ut frå eige føresetnadar og sin kjennskap til elevane, men kan ikkje styre resultatet av prosessane som oppstår (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 44). Det er nettopp det som gjere danningprosessen uføreseieleg i praksis.

Tidlegare i oppgåva er det nemnd at ein ofte skil mellom material og formal danning, som handlar om kva ein legg vekt på eller tek utgangspunkt i når ein underviser. I pedagogisk materialisme er lærestoffet, medan i pedagogisk formalisme legg ein mest vekt på måten elevane løyser problem på og den måten dei tileigne seg kunnskarar på (Øzerk, 2006, s. 332). Jazzklassen stiller visse krav til innhaldet i klassen. Klassen er ofte bygd opp med oppvarming, plié, og føter i senter, deretter over golvet og kombinasjon til slutt. Det ligg dermed nokre rammefaktorar i sjangeren som læraren må forholde seg til. I praksis kan ein ofte oppleve at elevane treng andre former for innlæring og variasjon i arbeidsmetode. Derfor må ein og ta omsyn til den pedagogiske formalismen som er oppteken av korleis eleven løyser oppgåva på. Innhaldet kan vera både spennande og utfordrande, men det er ikkje nok dersom eleven ikkje meister det, eller ser nytten i det. Det kategoriale omgrepet Klafki (Ulvik

& Sæverot, 2013, s. 36) presenterer som ein blanding mellom dei to tradisjonelle som omgrepa kan vera nyttig i samband med dagens undervisning. Eit mål er at eleven skal sitje igjen med eit læringsutbytte som både elev og lærar kan vera nøgd med. Det er truleg slik at på låge nivå må ein ha eit enda større fokus på elev, medan eldre elevar toler meir fokus på innhald grunna abstraksjonsevne. Eg tolkar og Klafki slik at fokuset på elev og innhald treng ikkje å gå på kostnad av kvarandre, men kan heller skjønast i eit komplimentert perspektiv. Ein kan velje metodar som er tilpassa både elev og lærestoff, som styrkjer eleven på fleire områder som til dømes både kognitiv, og danseteknisk. Likevel kan det i følge Ulvik og Sæverot (2013) vera fornuftig å vera kritisk til ein overdriven bruk av formidlingspedagogikk som baserer seg på gitte kunnskapar som er utanfor eleven sin kvardag, kultur og erfaringsverden.

Norsk kulturskuleråd (2013, s. 31) seier at når ein arbeidar med dans i kulturskolen er prosessen like viktig som resultatet. Det er viktig med ein god meistringskultur der ein har tydelege mål og ambisjonar, men likevel legg vekt på medbestemming og eigarskap, samarbeid og det å gjere kvarandre gode. Dette samsvarar med tankane til Humboldt som og sa at det viktigaste var kanskje ikkje kva ein lærde, men kva læringsprosessar ein gjekk gjennom (Straume, 2013, s. 192). Eit døme på ein læringsprosess kan vera korleis eleven tek i mot og arbeidar med nytt og utfordrande materiale i ein danseklasse. Det ideelle er å utvikle elevar som har trua på seg sjølv, meistrer og ikkje gjev opp ved motgang. For kva skjer med dei elevane som ikkje taklar kjensla av å ikkje lykkes på første forsøk? Læraren si rolle vert mellom anna å sette individuelle og realistiske forventningar og krav slik at eleven utviklar seg danseteknisk, men og møter eleven med forståing i danningprosessen. Ettersom framtida er usikker er det viktig at innhaldet som skulen presentera, skjer i dialog med elevane, nettopp for å gje rom for deira erfaringar og respons (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 40). For å finne ein balanse kan det vera fornuftig at prosessen fram mot målet tek omsyn til elevane sine interesser, og behov. Det kan det føre til eit resultatet som både inneheld fokus på utdanning og danning.

Utfordringa med kulturskolen er å møte dei elevane som berre vil danse litt og dei som meir dedikerte, og kanskje ein dag vil ha det som yrke. Elevane kjem inn med ulike forventningar til dansetimen, som ein må prøve å tilfredsstillе. Dei yngste barna er der hovudsakleg for å ha det kjekt med dansen, og venner. Pedagogogen kan oppmuntre til

mellom anna kreativitet, fantasi og refleksjon i form av leik og rørsle. Dei eldre elevane kan vera meir utfordrande å møte ettersom forventningane vil truleg vera meir varierte. Dersom elevane er i puberteten kan og vekst og modning vera faktorar som påverkar eleven sin utvikling. Ved stor nivåforskjell i klassen vil ein metode vera å legge til rette for alternativ, både i vanskegrad og interesse. Tanken er at alle skal sitje igjen med noko verdifult frå danseklassane, og at dansen kan vera med å styrkje danningprosessen deira, sjølv om dei ikkje skal ha det som yrke.

4.2 Oppmuntre til autonomi

I Klafki sin dannelseteoretiske treeinighet er menneske sitt forhold til seg sjølv ein dei av tre delane, og danning forbindast med mellom anna orda autonomi og sjølvbestemmelse (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11). Autonomi kan forklarast som ein person som har evne til sjølv å bestemme sine handlingar og grunnlaget for sine handlingar. Ein aktør reknast som autonom når grunnane for korleis personen handlar er personen sine eigne grunner (Sagdahl, 2019). Å utvikle ei kjensle av autonomi kan gjere eleven trygg i seg sjølv, og i stand til å ta eigne val. Denne kjensla kan kome gjennom medbestemmelse, sjølvaktivering og aktive elevar. Eit mål med danningprosessen er å våge å tenke sjølv og ikkje berre underlegge seg andre sine oppfatningar utan å ha undersøkt dei (Straume, 2013). Autonomi er og viktig for å kunne ta ansvar for seg sjølv og sin eiga utvikling. For at dette skal skje må ein gje elevane ansvar for at dei skal ta ansvar.

Det er ei utfordring å møte mangfaldet i gruppa og ta omsyn til dei einskilde individa, samstundes som ein lærer dei å danse. I praksis opplever eg at mange elevar ynskjer rein instruksjon frå lærar. Det kan opplevast som enkelt, effektivt og trygt, men det er ikkje sikkert det er mest hensiktsmessige på lang sikt. Det kan vera gunstig å lære opp evna til kreativitet og å kunne utforske. Det er mogleg at elevane får meir eigarforhold til dansen og mogleg seg sjølv dersom dei får kjensle av å vera deltakande og aktive i vala som vert gjort i danseklassen. Dewey (Øzerk, 2006, s. 328-329) viser og til at elevaktivitet er viktig for at elevane skal lære. Kunnskapen kan ikkje overførast, men må erfarast i eiga kropp. Å kopiere rørsle til læraren kan vera ein enkel inngang til dansen for å starte læringsprosessen, men etterkvart stillast det krav til at eleven må gjere rørsle til si eigen. Med eldre elevar er ein oppteken av at dei skal finne ein intensjon i rørsle for at eleven skal formidle koreografien og for at dei skal ta med

ein del av seg sjølv inn i dansen. Dette kan vera med å utvikle kjensla av autonomi som er ein av byggjesteinane i danningprosessen. Å lage materiale sjølv for å få sitt eige forhold til dansen og skape sitt eige uttrykk er og ein metode for å fremje medbestemmelse i danseklassen. Humboldt (Straume, 2013, s.188) meinte at menneske som dannast er på veg til å bli seg sjølv som noko unikt, og for å bli dette må menneske ikkje avgrensast, men snarare få utfolde seg på mest mogleg allsidige måtar. Eleven må få utforske sitt eige kunstariske uttrykk og gje rørslene intensjon. To dansarar vil aldri uttrykke seg på same måte og to kroppar vil heller aldri bevege seg heilt likt. Læraren si oppgåve vert å veilede elevane og gje rom for at denne utvikla skal finne stad. Truleg vil det å veiledning framfor rein instruksjon vera gunstig for danningprosessen. Dette kan vera meir tidkrevjande, men det vil truleg vera fornuftig i eit langsiktig perspektiv.

I pedagogikken er ikkje danningprosessar noko ein kan gjere *med* eller *på* eit anna menneske; dette mennesket må sjølv ville dannast for å bli danna, og det må sjølv setje seg måla for sin dannelsingsverksemd. Det pedagogiske paradoks formulert av Jean-Jacques Rousseau og Immanuel Kant seier at for å utvikle autonomi, treng ein eit anna mennesket sin autonomi som støtte og utfordring for å utvikle eigen. Men det å ta sin eigen autonomi er noko ein må gjere sjølv. Med andre ord må den som skal bli danna må vilje det sjølv. Ein pedagog som ynskjer å bidra til andre menneske sin endring ved hjelp av pedagogiske midlar kan ikkje lykkast utan deira eigen aktive medverknad (Straume, 2013, s. 298). Det kan vera eit etisk dilemma å skulle danne born og unge i kulturskulen ettersom dei er under 18 år. Ein skal prøve å gjere dei umyndige, myndige. Læraren sin yrkesetikk kan vera viktig i ein slik samanheng. Det vera viktig som lærar og rollemodell å reflektere over kva ein eigentleg vil formidle. Ein har moglegheit til å formidle verdiar og holdningar som kan vera viktige i eleven sitt daglege og framtidige liv. Det kan likevel vera avgrensa kor stor verknad ein har på elevane sine danningprosessar ettersom ein ofte berre ser elevane ein gong i veka. Likevel kan ein legge til rette for å gjera den eine timen av betydning. Etisk medvit er dermed grunnleggjande for meg som dansepedagog for å legge til rette for gode danningprosessar til elevane. Pedagogen sin førforståing kan vera med å forme korleis du møter elevar og situasjonar.

4.3 Samhandling

Humboldt (Straume, 2013, s.189) viser til at ein blir seg sjølv gjennom møte med andre og i foreininga med andre. Danseklassen kan vera ein ypparleg stad for å jobbe med den delen av danningprosessen. I danseklassen jobbar ein individuelt, men og i eit fellesskap med danseteknikken. Ein er omringa av andre elevar som ein må forhalde seg til, både i læringsprosessen, men ofte og i koreografi på scena.

Rammeplanen seier at dansefaget er ein viktig arena for sosiale møte, nære relasjonar og vennskap (Norsk kulturskuleråd, 2013, s. 31). Kommunikasjon og samarbeid kan vera to stikkord når ein skal arbeide med samhandling og relasjonar. Det føregår både verbal og ikkje-verbal kommunikasjon mellom lærar og elev i danseundervisninga. I dans er den ikkje-verbale kommunikasjon veldig tydleg ettersom ein brukar kroppen for å formidle, og på denne måten blir eit kommunikasjonsverktøy. Dansen er på den måten unik. I undervisningssituasjon er det vanleg å kombinere dette med det verbale språket. Vygotskji (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67) som var oppteken av språk som reiskap for tanken og kan vera eit utgangspunkt når ein skal arbeide med samhandling i danseklassen. Å setje ord på observasjonar, teknikk og rørsler kan ha eit stort læringsutbytte for eleven. Ein metode for å gjere dette i praksis er å dele gruppa i to der tilskodarane får kvar sin elev dei skal sjå på. Etter øvinga gjev observatørane tilbakemelding, som gjerne er både positiv og konstruktiv. Då får elevane øvd seg både på å gje og ta i mot tilbakemeldingar. Det kan vera lurt at lærar sett nokre retningslinjer for oppgåva, som til dømes kva ein skal sjå etter hjå den andre. Dette kan og støttast av det kateogriale danningomgrepet frå Klafki ettersom ein kombinera læraren sitt innhald med elevaktivisering.

Filosof Jon Hellenes (1992, s. 90) seier at om der ikkje var andre i universet enn meg, ville heller ikkje danninga finnast. Det kan tolkast som at ein er nøydt til å samhandle med andre for at ein skal kunne utvikle seg i danningprosessen. Gode relasjonar er naudsynt for å samhandle. Det inneberer gjensidig respekt og verdsetting mellom elev og lærar, men og mellom elevane. Dewey viser til verdien av gruppeaktivitet og gruppearbeid som grunnleggjande for læring (Øzerk, 2006, s. 330). Dette synet på læring støttar og det sosiokulturelle læringsperspektivet. For å møte dette synet på læring kan læraren legge opp til oppgåver som fremjar samarbeid mellom elevane. Hjå dei yngste elevane kan samarbeid vera å gå saman med ein partner over golvet, og hjå eldre elevar kan ein gje oppgåver som å lage danse saman eller gje tilbakemeldingar til

partnaren.

Humboldt (Straume, 2013, s. 189) meiner og at det er ikkje berre enkeltmennesket som dannast. Kulturar og nasjonar er og meir eller mindre danna. På ein danseskule og i kvar enkelt klasse dannar gruppa eit miljø. Dette kan innebera arbeidsmoral, fokus, holdningar og verdiar. Miljøet eller kulturen på og rundt danseskulen kan vera avgjerande for kva dannelsingsprosessar som skjer. Kva kultur skaper me saman i dansestudio? Og korleis ynskjer ein at danseundervisninga skal bli oppfatta? Her blir både læraren og elevane sine forventningar og holdningar avgjerande. Gruppa må saman setje reglar for korleis ein ynskjer at undervisninga skal gå for seg. Dette er noko ein kan diskutere i fellesskap i klassen. Mogleg det kan vera lurt å lage nokre felles retningslinjer for korleis ein ynskjer at miljøet skal vera. Det vil truleg vera hensiktsmessig å byggje opp under eit miljø som fremjar meistring, fellesskap og det å gjera kvarandre gode.

4.4 Estetiske erfaringar og læreprosessar

Østern (2008, s. 31) viser til at danning er sentralt når undervisning skjer på estetisk nivå, og at utgangspunktet for undervisning med estetiske perspektiv er i vestleg kulturar ofte eit humanistisk-ekstensielt menneskesyn. Det vil seie at individet er tenkande, følande, handlande og i kontinuerleg utvikling. Den estetiske læreprosessen skal legge til rette for at eleven kan tileigne seg kunnskapen gjennom å bruke tankar og kjensler. Det er interessant å sjå vidare på kva inngangsporter ein har til estetiske læreprosessar. Gardner (Lyngsnes & Rismark, 2014) sin teori viser til at menneske har ulike styrker og kombinasjonar av intelligensar, og at ein ha derfor har ulik inngangar på læring. Fokuset er på eleven og ein prøver å variere læringsmetodar for å stimulere læringa til mangfaldet i klassen. Dette kan koplast mot prinsippet tilpassa opplæring. Tilpassa opplæring inneberer ikkje at all opplæring skal individualiserast, men at det takast tilstrekkeleg omsyn til den enkelte elev sine erfaringar og bakgrunn (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 141). Det betyr heller ikkje at alle elevar får lik opplæring, men dei får læringa tilpassa sine behov. I danseklassen underviser ein ofte større grupper der det er utfordrande å gje tilstrekkeleg individuell oppfølging. Læraren kan for å dekke fleire av elevane sine behov nytte seg av varierte arbeidsmetodar som til dømes språklege bilete, refleksjon, apemetoden, vise og forklare, og ved bruk av rekvisittar. Dewey (referert i Ulvik & Sæverot, 2013, s. 43) meiner at elevane må få erfare og

lære gjennom handling. Truleg hugsar me betre det me erfara det sjølv enn berre det som me høyrer eller ser. Til fleire sansar som er i bruk, til større er sjansen for å få med seg alle elevane. Prinsippet til Dewey, at læring burde vera oppleving- og erfaringsbasert, passar godt inn i eit danseperspektiv. Ein kan ikkje stå stille i ein danseklasse, ein alltid må teste rørslene i ei eiga kropp,.

Steen (2010, s. 149) viser og til at myndiggjering av kroppens eksistens er eit verdifullt fundament som danning kan gå utifrå. Dansen kan vera ein inngangsport til å få uttrykkje og formidle seg gjennom kroppen. Gardner (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 146) viser til kroppsleg-kinestetisk intelligens Mange born og unge kan ha god nytte av å kunne uttrykke seg på andre måtar enn skriftleg og munnleg slik skulen legg stort fokus på. Det er viktig å ha fokus på at menneske ikkje er like, og at alle menneske er skapande. I kunsten kjem ofte ulikskap tydlegare fram grunna større individuell fridom, og at eige personleg uttrykk ikkje er skapt av nokon tidlegare (Halvorsen, 2008, s. 102). Det er ikkje noko som er rett og gale, men ein prøver å finne sin uttrykksform. Det at det frie spelet i den kroppslege estetiske leiken gjev oss ei sterk kjensle av liv og å meistre livet er eit godt grunnlag for dannelsingsprosessen. Vår kroppslege eksistens er sett i eit estetisk fritt spel (Steen, 2010, s. 148-149). Men å hjelpe elevane til å finne eit individuelt kunstnarisk uttrykk er ikkje direkte enkelt for det er ikkje berre ein direkte formidling av indre kjensler til det ytre synlege, men til ein heilskapleg sterk kjensle av liv og glede. Dette kan kanskje vera enklare desto eldre elevane er. Humboldt (Straume, 2013, s. 188) viser og til at menneske som dannast er på veg til å bli noko unikt. For å bli det må ikkje menneske bli avgrensa, men heller bli utfolda på mest mogleg allsidige måtar. Norsk kulturskuleråd (2013, s.31) seier dans kan stimulere til kreativitet, utfolding og meistring og bidra til ei positiv haldning til eigen kropp og til danning og identitetsutvikling.

Dewey viser til transformative prosessar som handlar om at det finnast ikkje noko ferdig ideal om korleis eit kunstverk eller ein produksjon skal sjå ut; det finnast heller ikkje noko indre som er ferdig til å takast fram. Det som blir til skapast gjennom eit tal transformasjonar (Østern, 2008, s. 24). Det er ikkje nok å berre å utøve og skape dersom ein ikkje og reflektera gjennom å oppleve og vurdere. Utfordringa er at dette krev tid og målet kan vera uklart. Den estetiske erfaring kan ikkje målast, eller visast i eit direkte resultat. Det er ei sterk subjektiv kjensle. Spørsmålet er om dette er mindre

verdsatt i dagens samfunn der synlege resultatmål er viktig. Kanskje er det som ikkje kan målast og teljast som er det mest verdifulle i ein danningssprosess. Å ta sikte på å forme nokon ut frå mål som er fastsett på førehand kan lett opplevast som manipulering og indoktrinering, noko som fremjar verken sjølvstende eller medkjensle (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 37). Både estetiske prosessen og danningssprossar krev tid og rom og utfordrast dermed av krava om effektivitet og målbare resultat.

5. Avslutning

I denne oppgåva har eg prøvd å svare på problemstillinga: "Kva er danning, og korleis kan ein som dansepedagog støtte elevane sin danningssprosess?".

Danning er eit stort og mangfaldig omgrep, og eg har i denne oppgåva berre gått inn på nokre områder. Med utgangspunkt i teoretikarane Humboldt, Dewey og Klafki tolkar denne oppgåva danning som det å kunne vera seg sjølv, og våge å ta eigne val, samtidig som ein finn sin rolle og bidreg til fellesskapet i eit demokratisk samfunn. Kulturskulen har som oppgåva å støtte danningssreisa til elevane, og opne opp for at undervisninga skal byggje på demokratiske prinsipp der alle er likeverdige. Dette krev at den som skal bli danna sjølv er aktiv, og det vil vera eit samarbeid mellom den som er i danningssprossen og den som støtter. Danning kan gje innsikt i kva det er å vera menneske. Det er viktig for lærarar og pedagogar å vera medviten på ansvaret og innverknaden ein kan ha på born og unge sin danningssprosess. Med bakgrunn i den teoretiske plattformen har eg sett på korleis dansepedagogen kan støtte elevane sin danningssprosess ved oppmuntre til autonomi og samhandling, og legge til rette for estetiske læreprosessar. Eit godt utgangspunkt for å arbeide med desse faktorane er å jobbe utifrå eit sosiokulturelt læringsperspektiv, der deltakarane er aktive og medskapande. Det viktig at elevane er inkluderte i læringsprossen og har medverknad på sin eigen utvikling. Når dansepedagogen arbeider med estetiske læreprosessar er det viktig at ein leggje opp til varierte arbeidsmetodar og gjev ulik inngang på læringa for å ta omsyn til mangfaldet i gruppa. Å leggje opp til at elevane er aktive i læringsprossen i form av refleksjon, kommunikasjon, og samhandling er og viktig for å bidra inn i danninga. For å støtte eleven i prosessen er det og viktig at dansepedagogen gjere ei kontinuerleg evaluering av eiga undervisning, og sjølv er i ein utviklingsprosess som lærar.

Til tross for at danning er eksplisitt nedskrive i lovverket er danning under press i dagens samfunn. Samfunnet kan opplevast som mål- og resultatorientert, og ettersom danning er ikkje har eit klart mål kan dette føre til eit dilemma. Det dukkar opp spørsmål som; Er det er mogleg born og unge ikkje får nok tid og rom til å utvikle seg? Og kan dette gjere at dannelsingsprosessen vert til dels forstyrra i ein negativ forstand? Det kan og stillast spørsmål om samfunnet støttar ein konstruktiv dannelsingsprosess til elevar både i kulturskule og skule. Samfunnet er i så rask og uforseieleg endring, kan det vera ein tanke å sjå på kva ein vektlegger i læringsmiljøet. Eit overdrivent fokus på mål og resultat vil truleg ikkje vera ideelt i ein dannelsingsprosess. Dilemma om dansepedagogen skal ha fokus på elev eller innhald, danning eller utdanning i undervisninga vil truleg alltid vera der. Sjølv tenkjer eg at det eine vil truleg styrkje det andre, og det mest hensiktsmessige er å seie ja takk begge deler.

Dansepedagogen skal utdanne kunstarar, og samstundes danne kunstnaren. Kanskje burde dans få enda større plass i samfunnet og i skulen ettersom den kan vidareføre og utvikle sentrale faktorar i dannelsingsprosessen. Gleda av å bevege kroppen kan gje danseglede, men og livsglede. Danning har ikkje eit resultatmål for ein vil alltid vera i ein prosess. Ein kan seie det er eit livslangt prosjekt.

Eg vil avslutte med eit sitat frå Lars Løvlie som forklarar danning på interessant måte: ”Danning finnes i de møtestedene der folk lever sinn til sinn mot verda og ansikt til ansikt med hverandre” (Løvlie, 2003, s. 371).

Litteraturliste

Dalland, O. (2012) Metode for oppgaveskriving. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Halvorsen, W. (2008) Dans i skolen. I T.Ø. Svee (Red.). Dans og didaktikk (s. 89-107).

Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Haugen, C. R. & Hestbekk, T.A. (Red.). (2014) *Pedagogikk, politikk og etikk – demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hellenes, J. (1992) Ein utdana mann, og eit dana menneske. I E.L. Dale (Red.). *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003) Indledning. I, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (Red.). *Dannelsens forvandlingar* (s. 9-35). Sverige: Pax forlag.

Lyngsnes, K. og Rismark, M., (2014). *Didaktisk arbeid*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Løvlie, L. (2013). John Dewey: Danning til demokrati. i Straume, I. S. (Red.). (2013) *Danningens filosofihistorie* (s. 252-262). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (Red.). *Dannelsens forvandlingar* (s. 347-371). Sverige: Pax forlag.

Straume, I. S. (Red.). (2013) *Danningens filosofihistorie* . Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Steen, E.M.U. (2010) Hvordan forstå vi dansens estetiske dimensjon? I Pape, S. (Red.). (2010) *Norsk danseforskning* (s.135-149). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Østern, A.L. (2008). Pedagogisk teori for estetiske fag- og kunstneriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå. I Svee, T., Ø. (Red.). (2008). *Dans og didaktikk*. (s.19-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Ulvik, M. & Sæverot, H. (2013) Pedagogisk danning. I Krumsvik, R.J. & Säljö, R. (Red.). (2013). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (s. 31-48). Bergen: Fagbokforlaget.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. (Revidert utgave). Vallset: Oplandske Bokforlag

Nettkjelder

Lovdata (2013) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*
Henta frå: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Norsk kulturskuleråd, (2013). *Rammeplan for kulturskulen, mangfald og fordjupning*. Henta frå
<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen#Kulturskolensverdigrunnlag>

Oftedal, K, H. (2012). Politisk danning gjennom kunst som erfaring? *Pedagogisk profil*. Nr.1, 2012 Henta frå <https://issuu.com/shanecolvin/docs/pedprofil-num1-2012/10>

Sagdahl, Mathias. (2019, 4. januar). *autonomi - filosofi*. I Store norske leksikon. Hentet 18. mai 2019 frå https://snl.no/autonomi_-_filosofi

Thorsen, Dag Einar & Svensson, Palle & Hovde, Kjell-Olav. (2019, 8. april). *demokrati*. I Store norske leksikon. Henta 9. mai 2019 frå <https://snl.no/demokrat>