

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans
Lærerutdanning

Utdanning:	Praktisk- pedagogisk utdanning
Eksamenstype:	skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode:	PPDPE / PPDFD
Emnenavn/fag:	Pedagogikk og fagdidaktikk
Kandidatnummer:	20222
Dato for innlevering:	19.05. 2022 kl. 09.00

Innholdsfortegnelse:

1. Innledning	3
1.1. Et tankekors	3
1.2. Introduksjon til tema	3
1.3. Problemstilling	4
1.4. Oppgavens disposisjon	4
2. Vurdering	5
2.1. Didaktikk og vurdering	5
2.1.1. Vurdering som et didaktisk begrep	6
2.1.2. Formativ vurdering	6
2.1.3. Summativ vurdering	7
3. Opplæringsloven, læreplanverket og læreplaner i dag	7
3.1. Læreplaner av Kunnskapsløftet 2020 – Fagfornyelsen (LK20)	8
3.1.1. Kompetansebegrepet og kompetansemål	8
3.1.2. Underveisvurdering og sluttvurdering	9
3.1.3. Dansefag i utdanningsprogram for musikk, dans og drama	10
3.1.4. Vurdering av samtidsdans som scenisk dans 1 i vg2	11
3.2. Hensikten med opplæringen - Formålsparagrafen	13
3.3. Refleksjon: Samtidsdans som både dannelse og utdanning	15
4. Tre dansepedagogers syn på vurdering	16
4.1. Metodedel	16
4.2. Resultater og diskusjon	16
4.2.1. Hva handler samtidsdans om for deg?	16
4.2.2. Hva er hensikten med samtidsdans i skolen?	17
4.2.3. Hvorfor vurdere samtidsdans i videregående skole?	18
4.2.4. Hvordan vurdere samtidsdans i videregående skole?	19
4.2.5. Hvilke utfordringer og muligheter finnes ved bruk av karakter?	20
5. Didaktiske implikasjoner	22
6. Avslutning	24
7. Litteraturliste	25

1. Innledning

1.1. Et tankekors

Vurderinger dreier seg overhodet ikke om hvordan ting forholder seg i virkeligheten. De handler om hva man synes er godt eller dårlig, riktig eller galt, vakkert eller stygt – om hvordan noe burde være eller ikke være. Man snakker iblant om skillet mellom «er» og «bør». Oppfatningen om virkeligheten handler om «være» og verdidommer om «burde». Vurderinger bygger på følelser, på moral, på skjønnhetsopplevelser, mens oppfatninger om virkeligheten bygger på observasjoner av virkeligheten og på analyse av disse observasjonene. (Thurén, 2009, s. 56)

1.2. Introduksjon til tema

Samtidsdansen er for meg dypt personlig. Den handler om tilstedeværelse, den handler om å våge og være seg selv, å utforske og uttrykke den man er gjennom bevegelse. Undervisning av samtidsdans handler om å legge til rette for bevegelse og kreativitet. Undervisningen handler om å gi elevene ulike innganger til å oppdage og utforske kroppslige prinsipper ut fra eget potensiale, og den handler om å skape trygge rom der elevene får oppleve danseglede og får mulighet til å utfolde seg. Et mål med min undervisning er at elevene skal få oppleve at de er gode nok som de er og at de får oppdage mer av sin indre kraft gjennom bevegelse.

Avsnittet over gjenspeiler litt av mitt personlige, kunstfaglige og pedagogiske ståsted når det gjelder undervisning av samtidsdans. Med det som bakteppe, har jeg problemer med å forstå hensikten med vurdering av samtidsdans i videregående skole. Jeg husker selv da jeg gikk på Musikk, dans og drama på videregående skole og fikk karakter i alle dansefag. Jeg trodde at vurderingen var en reell representasjon på kvalitet og at den til en viss grad definerte meg som danser. Når jeg nå i senere tid har vært læreren som sitter på utsiden og vurderer andres dans, forstår jeg at mye av vurderingen jeg fikk var ganske så mye mer subjektiv enn først antatt, og at vurderingene ikke nødvendigvis gjenspeiler hvem som kan «klare seg» som danser utenfor skolesystemet. Jeg har snakket med venner som fikk dårlige karakterer da de selv gikk danselinja på videregående skole, men som jobber som fantastiske dansere, pedagoger og som sentrale personer innenfor dansefeltet i dag. Disse menneskene sitter igjen med dårlige opplevelser fra videregående skole, og ofte med en opplevelse av å bli misforstått. Så hvorfor vurderer vi i det hele tatt hvis det kan ha slike negative konsekvenser? Er det bare tull? Hva er

det vi egentlig vurderer? Hvorfor gjør vi det, og hvordan kan man bruke vurdering for å fremme læring i samtidsdans? Er det mulig?

1.3. Problemstilling

Vurdering er en stor del av videregående opplæring og noe som skiller seg fra dans i andre sammenhenger. Gjennom praksis i videregående skole har jeg lagt merke til at det er mye fokus på vurdering, og at å vurdere elevene er en stor del av en lærers hverdag. Planlegging, gjennomføring og etterarbeid er tidkrevende prosesser som en lærer må forholde seg til. Derfor ser jeg meg nødt til å bli fortrolig med vurdering av samtidsdans i videregående opplæring, dersom jeg noen gang skal kunne jobbe i videregående skole. Jeg vil derfor se på hva hensikten med vurdering er, og gjennom oppgaven forsøke å besvare følgende problemstilling:

Hva er hensikten med vurdering av samtidsdans i videregående skole og hvordan kan læreren legge til rette for en læringsfremmende vurdering?

For å kunne legge til rette for en læringsfremmende vurdering av samtidsdans, er jeg overbevist om at man må forstå hensikten med vurdering i didaktisk forstand, vurderingens rolle i skolesystemet, og hvordan samtidsdansen kan sees i forhold til dette. Dette vil jeg derfor se nærmere på for å forsøke og besvare problemstillingen.

1.4. Oppgavens disposisjon

I første del av oppgaven vil jeg gjøre rede for vurderingsbegrepet og se på hensikten med vurdering i didaktisk forstand. Deretter vil jeg se på opplæringsloven og ta for meg deler av Læreplanene for Kunnskapsløftet – fagfornyelsen (LK20), for å gjøre rede for sentrale perspektiver knyttet til vurdering og samtidsdansens rolle i opplæringen. Videre vil jeg se på hensikten med opplæringen, diskutere formålsparagrafen og reflektere rundt samtidsdans som både danning og utdanning. Deretter vil jeg hente frem noen resultater fra intervjuer jeg har gjort med dansepedagoger ved videregående skoler, og drøfte denne empirien i sammenheng med teori. Jeg vil avslutningsvis se på vurderingens didaktiske implikasjoner og foreslå hva vi som pedagoger kan gjøre for å legge til rette for en læringsfremmende vurdering. Helt til slutt vil jeg runde av oppgaven med en kort oppsummering.

2. Vurdering

Vurdering er et stort begrep som favner mye, og som vi omgir oss med i dagliglivet. SNL definerer *å vurdere* som «å verdsette, anslå eller bedømme» («Vurdere», 2018), mens Thuren beskriver vurderinger i dagliglivet som en dom, bedømming eller evaluering (Thurén, 2009, s. 57). Det finnes flere definisjoner av ordet, og utfra kontekst, vil hensikten med vurderingen variere. Vinge skriver i sin doktoravhandling om hvordan vi i dagliglivet kan forstå «vurdering som en grunnleggende menneskelig handling knyttet til persepsjon, valg og sortering» (Vinge, 2014, s. 16). Han skriver videre om hvordan de vurderingene vi gjør er påvirket av hvordan vi opplever verden rundt oss, hvordan vi tolker det vi opplever, og hvordan disse vurderingene i stor grad er automatiske og påvirket av egen kunnskap og tidligere livserfaringer (Vinge, 2014, s. 16). Vi kan ikke legge fra oss den vi er når vi vurderer, men vurderingene vi gjør oss vil alltid være påvirket av den vi er og hvordan vi forstår verden – bevisst eller ubevisst.

2.1. Didaktikk og vurdering

Læring kan skje i alle typer sammenhenger; både når læringssituasjonen er uformell og når den er formalisert (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 22). *Didaktikk* handler i all hovedsak om «kunsten å undervise» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 23) og går på undervisning og læring i pedagogisk forstand, altså den formaliserte læringsprosessen slik som vi ofte møter den i skolesammenheng. Didaktikk handler også helt overordnet om *hva* du underviser, *hvordan* du gjøre det, og *hvorfor* du gjør det du gjør (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 25). I tillegg er den didaktiske trekanten en elementær modell når det kommer til å analysere, forstå og planlegge undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 23-24). Den didaktiske trekanten handler om forholdene mellom *innhold*, *lærer* og *elev*. Hvordan disse forholdene forstås, og hvordan en pedagog vektlegger disse ulikt i planlegging og gjennomføring av egen undervisning, vil påvirke både undervisningens innhold, lærerens rolle og elevenes opplevelse av undervisningssituasjonen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 24-25). Sentralt i didaktisk arbeid er vurdering. For å vite om intensjonene med undervisningen møtes, er lærerne nødt til å gjøre vurderinger av både elevene, innholdet i egen undervisning og egen pedagogisk gjennomføring av undervisningen. Slik blir vurdering også et didaktisk begrep.

2.1.1. Vurdering som et didaktisk begrep

Når man skal se på vurdering i en didaktisk sammenheng, handler vurdering helt overordnet om «å gi elever, lærere og samfunnet forøvrig informasjon som kan bidra til å sette verdi på og/eller forbedre både undervisningen og læringen» (Vinge, 2014, s. 18). Å systematisk bruke vurdering i undervisningssammenheng, har flere formål. På den ene siden handler vurdering om å fremme elevenes motivasjon, mestringsforventning og læring, samtidig som vurdering på den andre siden også har som formål å gi uttrykk for elevenes kompetanse eller faglige nivå (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211). Hanken og Johansen betegner begrepet *vurdering* som «et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier. De kan være skrevet ned og gjort kjent på forhånd eller uttalte og innebygget i lærerens fagforståelse» (Hanken & Johansen, 2013, s. 121). De legger her vekt på bruk av *vurderingskriterier* som et viktig premiss for vurdering av kompetanse. På Utdanningsdirektoratet sine sider, står følgende om vurdering: «Vurdering har stor innvirkning på elevenes og lærlingenes læring. En god vurderingspraksis motiverer og har læring som mål» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Her ligger hovedfokuset på at det er *vurderingsmetodene*, som må gjøres riktig for at vurderingen skal være motiverende og bidra til læring hos elevene. Det finnes flere ulike innganger til vurdering og ulike metoder man kan bruke for å vurdere noe. Jeg vil derfor redegjøre for de to hovedformene for vurdering som anvendes i den pedagogiske litteraturen; *formativ* og *summativ vurdering*.

2.1.2. Formativ vurdering

Formativ vurdering handler om *vurdering for læring* og er en vurderingsform som er ment for å støtte elevene i deres utviklingsprosess. En slik vurdering skal hjelpe elevene på vei, og «gjennom syrer ethvert pedagogisk arbeid» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211). Formativ vurdering er den vurderingen som skjer underveis i undervisningen og som skal oppmuntre elevene til å yte innsats og utvikle seg utfra eget potensiale. En formativ vurdering kan for eksempel være muntlige tilbakemeldinger, spørsmål, veiledning med taktil berøring for å korrigere eller rettlede, at lærer demonstrerer en øvelse med et spesifikt fokus, skriftlige tilbakemeldinger på elevens prosess og all vurdering knyttet til å fremme læring underveis i undervisningsløpet. Slike eksempler på underveisvurdering omtales gjerne som *uformell vurdering*, fordi den ikke er av formell karakter og derfor ikke resulterer i et karakteruttrykk, som for eksempel blir stående på et karakterkort (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211). Slik underveisvurdering kan «foregå på flere områder, og den skal være en hjelp, støtte og

veiledning for elevenes læring» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s.117). Woolfolk legger spesielt vekt på at formativ vurdering også har som hensikt å veilede *læreren* i planleggingen av undervisningen, i tillegg til at den skal hjelpe elevene med å selv forstå hva de kan jobbe med for å utvikle seg (Woolfolk, 2004, s. 398). Ved å gjøre slike vurderinger underveis i prosessen, vil læreren kunne modifisere eget undervisningsopplegg, og gjennom det, systematisk følge opp og legge til rette for elevenes utvikling. Slik brukes formativ vurdering for å både forme og utvikle selve undervisningen (Woolfolk, 2004, s. 398).

2.1.3. Summativ vurdering

Summativ vurdering kan også kalles *vurdering av læring* og handler om å vurdere en elevs faglige kompetanse på et spesifikt tidspunkt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 214). Heller enn at vurderingen handler om å finne ut hvor eleven står, for så å gi veiledning og støtte for utviklingen videre, handler den summative vurderingen om å informere om den kompetansen eleven har på det tidspunktet vurderingen blir gjort. Denne type vurdering har ofte begrenset veiledningsfunksjon, og resulterer ofte i et karakteruttrykk (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 214). En underveisvurdering kan også være summativ, dersom den vurderingen som gis underveis i prosessen, kun viser til en elevs kompetanse på et gitt tidspunkt. For mye bruk av karakterer og summativ vurdering, burde en derimot være forsiktig med. Dette er for å unngå sosial sammenligning og lav mestringsforventning som kan forekomme som følge av begrenset veiledningsfunksjon ved vurderingsformen og de «enkle uttrykkene for elevenes kompetanse» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 215).

3. Opplæringsloven, læreplanverket og læreplaner i dag

Alle ansatte i skolesystemet er pliktet til å følge opplæringsloven. Det er derfor nødvendig å ha tilstrekkelig med kunnskap om denne for å kunne vurdere og undervise i samtidsdans på videregående skole i henhold til norsk lov. Opplæringsloven er et regelverk som «handler om hvilke rettigheter og plikter som er forbundet med opplæring og skolegang i Norge» (Ringereide, 2020). Som en del av opplæringsloven finner du læreplanverket. «Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det har vært flere ulike læreplaner opp gjennom årene, og disse har utviklet og endret seg i tråd med politiske strømninger, samfunnets behov og verdens

utvikling. Som eksempel ble Kunnskapsløftet innført i 2006 (LK06) som en respons på det mye omtalte PISA-sjokket (Øzerk, 2006, s. 65). PISA-sjokket oppstod som følger av at norske elevene skåret betydelig lavere enn forventet på internasjonale undersøkelser av kompetanse i matematikk, naturfag og lesing. Kunnskapsløftet som reform var omfattende og ble som følge av blant annet PISA-sjokket, mer lærings- og målfokusert enn tidligere læreplaner hadde vært (Øzerk, 2006, s. 63-65). I 2020 startet innføringen av Fagfornyelsen, som er en fornyelse av Kunnskapsløftet, og som også er den nyeste læreplanen. Det er disse læreplanene (LK20) som vil være gjeldene i tiden fremover, og som i dag er spesielt viktige å forstå i møte med vurdering av samtidsdans i videregående skole.

3.1. Læreplaner av Kunnskapsløftet 2020 – Fagfornyelsen (LK20)

Fagfornyelsen ble innført, nettopp fordi samfunnet endrer seg raskt, og det var behov for nye læreplaner som kunne fremme kompetanse og egenskaper som er viktige å ha med seg i en fremtid man ikke vet hvordan ser ut («Hvorfor har vi fått nye læreplaner?», 2021). Derfor legger de nye læreplanene vekt på dybdelæring, elevmedvirkning, kritisk tenkning og de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling («Hvorfor har vi fått nye læreplaner?», 2021). De tverrfaglige temaene går igjen i alle fag, og peker på tydelige strømninger i samfunnet, og egenskaper som er svært viktige både nå og i en ukjent fremtid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). I den nye læreplanen har de også begrenset antall kompetansemål. Selv om de aller fleste fagene heter det samme som tidligere, er kompetansemålene til fagene annerledes nå og de legger til rette for mer prosessarbeid og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette har i stor grad innvirkning på vurdering, noe vi skal komme tilbake til.

3.1.1. Kompetansebegrepet og kompetansemål

Kompetanse handler om å ha både kunnskaper og ferdigheter, som man kan anvende i kjente og ukjente situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Å ha kompetanse handler altså om mer enn kun å kunne skrive bokstaven A eller å vite at A er den første bokstaven i alfabetet. Det handler om å for eksempel både vite at bokstaven A er et redskap for å kunne lese ord med mange forskjellige bokstaver, og å i tillegg ha ferdighetene til å kjenne igjen bokstaven i ulike ord. I den nye læreplanen er kompetanse definert på følgende måte. Det er forståelsen av denne definisjonen som skal ligge til grunn for all vurdering av elevene i skolen og for hvordan skolen skal jobbe med læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

Her kan vi se at kompetansebegrepet legger vekt på å *lære og lære*, noe som også er gjennomgående i de nye læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det «*å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper*» i definisjonen over, peker på akkurat dette. Det er ikke viktig at elevene går ut av skolen med all verdens faktakunnskaper, men det er viktig at de har evnen til å gå ut i verden og har verktøyene til å tilegne seg den kunnskapen de har behov for i de situasjonene de står i. Her blir også «*refleksjon og kritisk tenkning*» i sitatet over, viktige deler av kompetansebegrepet. Dette er evner det er viktig at elevene trener på, fordi det vil hjelpe elevene i møte med det kjente og det ukjente. Dette nye fokuset på refleksjon og kritisk tenkning, er noe som kommer igjen i kompetansemålene for de ulike fagene og som derfor vil påvirke hvordan man legger til rette for vurdering av disse.

3.1.2. Underveisvurdering og sluttvurdering

Underveisvurdering og sluttvurdering er begrepene de bruker om vurdering i både læreplanverket og i opplæringsloven. I forskrift til opplæringsloven, står det at hensikten med vurdering i fag er todelt og at det på den ene siden handler om å støtte elevene i sin læringsprosess og slik motivere for læring og bidra til lærelyst underveis i prosessen, og at det på den andre siden handler om å gi informasjon om elevenes kompetanse både underveis og avslutningsvis (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Dette kjenner vi igjen fra avsnittene om formativ og summativ vurdering tidligere i denne oppgaven. I den overordnede delen av læreplanverket, spesifiseres det derimot at balansen mellom den informerende delen av vurdering og lærerens behov for å kartlegge elevenes kompetanse må reguleres, for å unngå «uønskede konsekvenser ved ulike vurderingssituasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Disse konsekvensene kan ifølge den overordnede delen av læreplanverket, blant annet være at enkelte elever får et svekket selvbilde, og at uheldige vurderingene blir til hinder for utviklingen av et godt læringsmiljø. Dette kjenner vi også igjen fra kapittel 2.1.3 om summativ vurdering tidligere i oppgaven. Videre står det i overordnet del skrevet om noen viktige premisser for gode vurderinger. Her legger de størst vekt på hvor viktig det er at

lærerne er tydelige når det gjelder sine forventninger, at de sørger for at elevene blir hørt og er delaktige i læringsprosessen, og at læreren gjennom sin undervisning skal hjelpe elevene slik at de selv kan sette seg mål, velge passende fremgangsmåter og også vurdere sin egen utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Når jeg ser dette i sammenheng med kompetansebegrepet i kapittel 3.1.1., vil nettopp elevenes evne til egen refleksjon og selv-vurdering, være viktige aspekter ved gode vurderingssituasjoner som også virker motiverende for elevenes læringsprosess.

3.1.3. Dansefag i utdanningsprogram for musikk, dans og drama

I læreplanene av Kunnskapsløftet 2020 – fagfornyelsen, finner man ikke samtidsdans eller andre dansesjangre som egne programfag. I utdanningsprogram for musikk, dans og drama med programområdet dans, finner man derimot programfagene bevegelse (vg1), danseteknikker (vg1), scenisk dans (vg2 og vg3), scenisk dans fordypning (vg2 og vg3) og dans i perspektiv (vg2 og vg3) (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I LK06 var fagene danseteknikker, scenisk dans og scenisk dans fordypning, inndelt i underfagene klassisk ballett, jazz og moderne/samtidsdans, med egne kompetansemål fordelt under hver av disse (Utdanningsdirektoratet, 2006). Nå med fagfornyelsen, har de fjernet denne tredelingen og heller satt overordnede og felles kompetansemål som gjelder uansett dansesjanger (Utdanningsdirektoratet, 2021). Som en konsekvens av dette, kan de lokale danselinjene nå selv velge hvordan de vil jobbe med ulike danseteknikker og uttrykk i danseundervisningen. Dette kan bidra til mer lokal tilpasning, og at hver enkelt skole kan bruke av den kompetansen deres lærere har, samtidig som det også kan skape mer uforutsigbarhet i programområdet dans og mer nasjonal uenighet knyttet til hva man vurderer og verdsetter av den kompetansen elevene viser i fagene. Innvirkningen dette vil ha på de ulike danselinjene, gjenstår fremdeles å se, men mitt inntrykk er at de fleste danselinjer fremdeles velger å praktisere klassisk ballett, jazz og moderne/samtidsdans som ulike dansesjangre innad i programfagene, men at de nå jobber med felles kompetansemål. I hvilken grad disse kompetansemålene benyttes i arbeid med fagene i praksis, vil jeg anta at varierer utfra lærernes kompetanse og i hvilken grad dansesjangeren egner seg til de gjeldende kompetansemålene. At det er et potensiale til å få det til, vil jeg påstå at det er – uavhengig av sjanger. Jeg stiller likevel spørsmål ved hvordan disse kompetansemålene påvirker fagenes egenart og hvordan læreren kan legge til rette for vurderingen av disse, uten å miste sitt eget faglige ståsted. I tillegg er det viktig å vite at fordi flere av programfagene i programområde dans, som regel er en samling av ulike dansesjangre,

som undervises av ulike danselærere, at alt det elevene viser av kompetanse i de ulike sjangrene, skal inn i en samlet vurderingen av for eksempel programfaget scenisk dans 1.

3.1.4. Vurdering av samtidsdans som scenisk dans 1 i vg2

Når vi skal gå inn i læreplanen for å se på hvilke kompetansemål som gjelder i vurdering av samtidsdans, kan vi altså ikke se en egen oversikt over hva som skal måles i denne dansesjangeren, men vi må heller undersøke programfagene som sjangeren kan plasseres innunder for å hente ut kompetansemålene. I vg2, vil elevene for eksempel ha faget scenisk dans 1, og det er ikke uvanlig at samtidsdansen plasseres under programfaget scenisk dans. Vurdering av samtidsdans i vg2 vil derfor bli påvirket av det som står i læreplanen for scenisk dans om både kompetansemål og vurdering av scenisk dans 1. I læreplanen står det følgende om kompetansemål:

Kompetansemål etter scenisk dans 1

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- uttrykke stilforståelse, kinestetisk bevissthet og dynamikk i ulike dansesjangre
- utøve sentrale dansetekniske prinsipper i ulike dansesjangre
- utforske og utøve dans i samspill med musikk, rom og meddansere
- utforske danseteknikk og uttrykk gjennom improvisasjon, alene og i samhandling med andre
- beskrive egne erfaringer med kulturelt mangfold i sceniske danseformer
- reflektere over sammenhenger mellom dansesjanger, danseteknikk og kunstnerisk formidling (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4)

Ifølge samme læreplan, er hensikten med underveisvurdering i scenisk dans 1, at den skal fremme læring og at elevene skal utvikle kompetanse i faget. Videre beskriver de hvordan elevene kan vise og utvikle kompetanse i dette faget ved «å øve på og utforske danseteknikker, bevegelseskvaliteter og bevegelsesmuligheter» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). I tillegg trekker de frem at elevene også får gjort dette gjennom samhandling med medelever, og ved «å reflektere over sammenhenger mellom utøvelse, utforsking og egen læring i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Igjen er elevmedvirkning, elevenes evne til refleksjon og å opparbeide seg kunnskaper og ferdigheter som kan brukes i flere ulike sammenhenger, viktige aspekter ved kompetansen som skal vurderes. Læreplanen forsøker å

forklare hvordan man kan legge til rette for å vurdere dette på en god måte. De beskriver at læreren skal sørge for at vurderingen stimulerer elevenes lærelyst, ved å legge til rette for elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Læreren skal gi elevene mulighet til å utforske, mulighet til å reflektere over egen utvikling, og mulighet til å teste og prøve seg frem. Elevene skal ha mulighet til å vurdere seg selv, og reflektere over hva de kan gjøre for videre utvikling. I denne prosessen skal læreren være veiledende og støtte elevenes videre utvikling, og sørge for å gi elevene tilstrekkelig med informasjon om egen progresjon, slik at de vet hvordan de kan utvikle seg videre (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4).

Sluttvurderingen i scenisk dans 1, handler om den samlede kompetansen eleven sitter igjen med ved avslutningen av opplæringen og som ender i standpunkt karakter for scenisk dans 1 (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Standpunkt karakteren skal dermed ikke være et resultat av et gjennomsnitt av ulike delkarakterer gitt i løpet av året, men en helhetlig vurdering. Læreren skal ifølge læreplanen sørge for at eleven får vist ulike former for kompetanse i ulike sammenhenger – både kritisk tenkning, refleksjon og forståelse, spiller en viktig rolle i karakteruttrykket, og det er ikke kun de fysiske ferdighetene som skal vurderes. Det er dermed viktig at lærer kan legge til rette for vurderingssituasjoner som gir elevene mulighet til å vise den kompetansen de faktisk sitter igjen med.

Når det gjelder karaktersetting, skriver de som følger:

Læreren skal sette karakter i scenisk dans 1 basert på kompetansen eleven har vist i arbeid med teknikk og danseutøvelse og improvisasjon, og ved utforsking av egne bevegelsesmuligheter og refleksjon over egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4).

Dette vil si at elevene skal bli vurdert på grunnlag av kunnskaper og ferdigheter de viser i hvordan de møter alt det faget innebærer, og ikke kun på grunnlag av det fysiske utgangspunktet eller hvordan en elev for eksempel imponerer med triks. Igjen peker dette avsnittet også på dybdelæring – å kunne fatte og begripe med hele seg hensikten med det som jobbes med, og å evne og vise dette kroppslig og verbalt. I en slik oppfatning av avsnittet og læreplanen for scenisk dans 1, blir prosessen svært viktig. Den utviklingen som skjer, og hvordan eleven viser at de forstår hvilken kompetanse de sitter igjen med, og hvordan de kan bruke denne kompetansen i ulike situasjoner, blir essensen av det som skal vurderes – og bli

gitt standpunktkarakter på. En slik dybdelæring krever mye av elevene; det hjelper ikke å bare pugge navnene på dansebevegelsene, eller tøyse spagaten og bli supermyk, det handler om en mer bearbeidet kunnskap. Dette arbeidet krever også at lærerne gjør noen gode valg og strategier for å variere arbeidsmetoder og vurderingssituasjoner, for å sørge for at elevene kan vise hvilken dybdekunnskap de har opparbeidet seg, og slik at karaktervurderingen blir en rettfærdig representasjon på kompetansen eleven sitter igjen med.

3.2. Hensikten med opplæringen - Formålsparagrafen

«Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2) står det skrevet i det nye læreplanverket. Dette er noe som er svært viktig å ta med seg når man jobber i videregående skole, og som man er pålagt å ta stilling til gjennom opplæringsloven og de tilhørende forskriftene (Ringereide, 2020). Skal man inn å undervise i samtidsdans på videregående skole, kan man derfor ikke kjøre på med sitt eget opplegg, uten å ta stilling til denne loven. For at faget skal kunne bidra til å realisere verdigrunnlaget, må det også bli påvirket av det, og det er derfor viktig å vite hva verdigrunnlaget og formålet med opplæringen er. For meg blir det også tydelig at dette verdigrunnlaget vil påvirke hvordan fagene vurderes – nettopp fordi verdigrunnlaget skal ivaretas og realiseres gjennom opplæringen, og vurdering er en viktig del av denne.

Formålsparagrafen er den første paragrafen man møter når man åpner opplæringsloven, og denne sier noe om hensikten med opplæringen, og derfor også hvilket verdigrunnlag som skal ligge til grunn for denne. Jeg har derfor valgt å trekke ut noen avsnitt fra formålsparagrafen.

§ 1-1. Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. (...)

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. (...)

(Opplæringslova – oppl., 1998, §1-1)

I denne paragrafen varierer det mellom den menneskelige kompetansen (f.eks. tillitt, respekt, danning, engasjement og utforskertrang) og det som kan bidra til den mer målbare kompetansen (f.eks. krav og utfordringer som fremmer lærelyst, å få historisk og kulturell innsikt og forankring, å utvikle kunnskap og kritisk tenkning). Dette er svært relevante aspekter ved opplæringen, som elevene helst skal ta med seg når de møter verden der ute. Det er viktig at lærerne er bevisst dette – at de har en innvirkning på både *danning* og *utdanning*, og at begge aspektene skal være en viktig del av utdanningen.

Skolen skal ikke bare tilføre fagkunnskap, men også bidra til at elevene blir gode medmennesker og samfunnsborgere. Da handler det ikke bare om hva mennesker kan, men også om hvordan de kommer til å bruke den kunnskapen de har tilegnet seg. Danning som innebærer å ha tilegnet seg skolens innhold på en selvstendig måte, er ikke målbar og kan heller ikke påtvinges mennesker. (Ulvik, 2020, s. 26-27)

Ulvik hevder at det ikke er mulig å måle i hvilken grad en elev har «tilegnet seg skolens innhold på en selvstendig måte». Dette går i strid med mye av den nye læreplanenes visjon, som handler om selvstendig refleksjon og dybdelæring som premisser for kompetansemålene som skal måles. Hvis vi ser på Hanken og Johansen sin definisjon av danning i didaktisk forstand, handler det om en «aktiv *formingsprosess* hvor man i møte med samfunn og kultur utvikler seg som menneske» (Hanken & Johansen, 2013, s. 206). Jeg antar derfor at det Ulvik snakker om her, handler om den utviklingen av mennesket som skjer på innsiden og som fortsetter etter at eleven går ut av skolebygget. Hensikten med opplæringen handler om begge deler – å legge til rette for synlig og usynlig danning, og å samtidig utdanne mennesker med allsidig kompetanse. Det er ikke til å skyve under en stol at alt ikke er like enkelt å vurdere. Jeg vil i neste kapittel forsøke å beskrive samtidsdans ved å se på sjangeren i lys av både danning og utdanning.

3.3. Refleksjon: Samtidsdans som både danning og utdanning

Samtidsdans er en dansesjanger som er vanskelig å beskrive med få ord. Det er heller ikke alle som vil kalle det verken en egen sjanger eller teknikk for den saks skyld. Dette gjør jo premisene for vurdering vanskelig - det å for eksempel skape gode vurderingskriterier som gjenspeiler teknikkforståelse og utøvelse i forhold til fagets egenart. For hva er fagets egenart? Etter min erfaring med å jobbe som skapende og utøvende samtidsdanser samt pedagog, vil jeg si at danseundervisning i samtidsdans har to ulike aspekter – den ene handler om danning og den andre om utdanning.

Danningsaspektet ved samtidsdansen er det vanskeligste å vurdere, men også noe som er svært avgjørende for utøvelsen og forståelsen for denne type dans. Danningen i samtidsdansen handler om å blant annet opparbeide seg evne til å være åpen, utforskende og kreativ i møte med nytt materialet, den handler om å kjenne seg selv, og om å evne og uttrykke den man er gjennom bevegelse. Det handler om opplevelsene i dansen – å være til stede i rommet og å evne og lytte til sine medelever, og være mottakelig for det som oppstår. På mange måter handler dette om den estetiske opplevelsen – å være til stede i øyeblikket, sanse det som skjer og å oppleve dansen med hele seg. Det handler om engasjement og utforskertrang, om det å utvikle seg som menneske gjennom utforskning av egen dans.

Utdanningsaspektet ved samtidsdansen handler om kroppslig forståelse, evne til å bruke egen kropp og evne til å reflektere rundt og anvende kroppslige prinsipper som tyngdekraft, kontakt med underlag, fraskyv, bruk av kraft o.l. Det handler om rombevissthet, arbeid med relasjoner, kontaktarbeid og kompetanse om ulike bevegelseskvaliteter, det handler om å evne og utøve bevegelsesmateriale med ulike dynamiske kvaliteter. Det handler også om evne til å analysere og reflektere rundt egen bruk av kroppslige prinsipper.

Avhengig av pedagogens ståsted, vil graden av hvilket aspekt ved samtidsdansen som er det viktigste variere. Hva som vurderes deretter vil også derfor bli påvirket av pedagogens kunstneriske og pedagogiske ståsted, og hvordan pedagogen tolker læreplanverket og lar seg farge av dette.

4. Tre dansepedagogers syn på vurdering

4.1. Metodedel

Jeg har intervjuet tre ulike dansepedagoger med forankring i samtidsdans som jobber/har jobbet i ulike videregående skoler. Ved å intervju disse dansepedagogene, ønsket jeg å få innblikk i både deres syn på samtidsdans og deres erfaringer med vurdering av samtidsdans i videregående skole.

Intervjuene ble gjennomført i henhold til forskningsetikk. Jeg benyttet meg av en kvalitativ metode, informerte informantene om deres anonymitet i forbindelse med bruk av resultatene, og noterte underveis i intervjuet uten å ta lydopptak. Jeg har også kontaktet informantene i etterkant for å kvalitetssikre noen av svarene jeg skrev ned. Intervjuene varte mellom 45-60 minutter, to av intervjuene foregikk på Zoom og ett intervju var fysisk. Jeg vil nå presentere det jeg fant ut og diskutere funnene underveis.

4.2. Resultater og diskusjon

For å presentere resultatene har jeg valgt ut fem sentrale spørsmål og samlet relevante svar under disse. Jeg vil presentere disse svarene i form av sammendrag, og diskutere resultatene i etterkant av hvert sammendrag. For enkelhets skyld, vil jeg kalle informantene A, B og C der det er relevant å belyse ulike perspektiver.

4.2.1. Hva handler samtidsdans om for deg?

For informant A handler samtidsdans om en bestemt måte å tenke på og om tilstedeværelse. Informanten beskriver dansen som en innfallsvinkel og som dans som er utforskende og avhengig av både en villighet til å utforske og et åpent sinn. Hen spesifiserer også at dansen er inkluderende og rommer individenes ulikhet. For informant B er det individets kreativitet som står i sentrum og i likhet med A, er rommet for hver enkeltes uttrykk svært viktig. Hen trekker også frem at samtidsdansen har noe med en human oppfatning av kropp og gjøre, og at dansen handler om hvordan man bruker den kroppen man har, og ikke om å skulle passe inn i et annet bilde. Dette er også den tredje informanten inne på. Informant C sier at samtidsdansen handler om egen kroppsforståelse, bruk av kropp i rom og om hvordan man jobber med ulike kvaliteter og prinsipper. Det handler om selve utforskningen og ikke om å lære kule bevegelser eller triks.

4.2.1.1. Drøfting: Informantenes perspektiver sett i lys av formålsparagrafen og læreplan

I denne samlingen av perspektiver, kan vi som tidligere se at noen synspunkter handler om danning og andre om utdanning. Å ha et åpent sinn og villighet til å utforske, går på menneskelige kvaliteter som danning, mens kroppsforståelse og bruk av kropp i rom, er konkrete eksempler på evner man kan utvikle gjennom målrettet utdanning. Disse ulike aspektene ved opplæringen, ser vi som nevnt i kapittel 3.2. også i formålsparagrafen (Opplæringslova – oppll., 1998, §1-1) og i min refleksjon under kapittel 3.3.. I informantenes beskrivelse av samtidsdans, er det litt ulike aspekter som belyses, men hvis vi skal se etter en fellesnevner, snakker alle om *utforskning*, noe som også går igjen i de nye læreplanene. Under kapittel 3.1.4. kan vi se at tre av kompetansemålene fra Scenisk dans 1 (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4), handler om *å utforske*. Hvis vi ser på innholdet i responsene her, knyttet opp mot kompetansemålene, kan vi se at disse kompetansemålene, vil kunne favne alle de tre ulike kunstneriske ståstedene, noe som understreker hvordan de nye kompetansemålene faktisk gir rom for ulike kunstneriske ståsted. Hvorvidt dette faktisk var mulig, stilte jeg spørsmål ved i kapittel 3.1.3.

4.2.2. Hva er hensikten med samtidsdans i skolen?

Informant A forteller at det viktigste med samtidsdansen i skolen er erfaringen til eleven og at eleven får erfare den estetiske opplevelsen i dansen. Den kroppslige erfaringen de får, og muligheten de har til å virkelig være til stede i øyeblikket er det viktigste. Informant B mener at det viktigste handler om at elevene får kontakt med sin skaperevne, og at de skjønner at de har alt i seg. Hensikten med samtidsdansen i skolen er for hen at elevene skal få erfare og vite at med den kroppen de har, og med den historien de bærer på, så har de noe å formidle, og de har evne til å skape. Informant C trekker også frem opplevelsesaspektet. Hen sier at det viktigste med dansen i skolen, må være at elevene får mulighet til å bevege seg og uttrykke seg. I tillegg forteller hen at dansen gir rom for en annen hverdag og tilbyr noen nye måter å lære på som er kroppslig forankret. C trekker også frem at dansen i skolen er viktig for å utvikle kroppsforståelse, samarbeid, kommunikasjon, sansene, lytteevne og følelser, og at det aller viktigste er det menneskelige – å bli et bedre menneske gjennom å jobbe med dansen.

4.2.2.1. Drøfting: Skal vi vurdere det personlige?

Her berører informantene noe dypt menneskelig. Det er snakk om estetisk læring og danning. De snakker om å oppleve dansen, å lære og erfare gjennom kroppen og at elevene gjennom dansen skal utvikle seg som mennesker. Er dette noe som kan karaktersettes og settes inn i en vurdering? Jeg tror dette er vanskelig og lett kan skyggelegges av lærerens oppfatninger av det som skjer. Ulvik skriver om nettopp dette – at utviklingen som skjer i oss som mennesker, danningen som skjer i en utdanning, at den verken kan måles, påtvinges eller vurderes (Ulvik, 2020, s. 26-27). Kanskje Ulvik sitt perspektiv kan handle om nettopp det dypt personlige aspektet ved dansen som informantene beskriver. Det er mulig at det ifølge dette perspektivet blir feil at jeg som utenforstående lærer komme inn og karaktersette noen andres opplevelse, og at det til og med kan overskygge opplevelsen og kanskje også distrahere fra læringen som skjer. Likevel tror jeg at det er mulig å belyse viktigheten av det menneskelige og å ta med noen aspekter av opplevelsen inn i vurderingen – men da må det være elevenes ord, refleksjon og fortelling om opplevelsen som står i sentrum. Uansett tror jeg at informantenes synspunkter i avsnittet over – vi kan jo kalle det *samtidsdansens formålsparagraf* – må ligge til grunn og ivaretas når vurderingen både skal planlegges, gjennomføres og vurderes.

4.2.3. Hvorfor vurdere samtidsdans i videregående skole?

Samlet sett mente informantene at man vurderer for å lære og at det er vurdering for læring som er det viktigste. Informantene snakket også om at vurdering av samtidsdans i videregående skole, gjøres fordi det er noe de er satt til å gjøre gjennom forskrift. Likevel understreker noen av informantene at dette er viktig for å gi fagene status på lik linje med andre fag, og at vurdering kan bidra til at faget blir tatt på alvor i utdanningssammenheng. Informantene vurderer også for å kunne gi tilbakemeldinger og for å klargjøre mål og prosess, for både elevene og for seg selv. Informantene har oppdaget at de ser en tydeligere progresjon hos elevene når de selv er tydeligere på det de ser etter. I tillegg nevnte flere at strukturen i undervisningen blir bedre når de jobber mot vurdering, og at dette i seg selv skaper noen rammer som er hensiktsmessige i en skolehverdag. Informantene mente også at man vurderer for å pushe elevenes potensiale, og at å sette krav og mål er veldig tilfredsstillende når det fungerer og de ser at det fører til lærelyst. De mente også at god vurdering kan bidra til at elevene selv ser sitt eget potensiale, at de lærer å yte sitt beste og at de utfordrer seg selv i både dansefag og i livet ellers.

4.2.3.1. Drøfting: Hensikten med vurdering

Disse perspektivene belyser mye av det jeg har skrevet om i forbindelse med vurdering som et didaktisk begrep i kapittel 2, og som samsvarer med det som står i læreplanverket om hensikten med vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Et eksempel på dette, er at informantene belyser hvordan vurdering for læring er svært viktig og en sentral del av læringsprosessen. De forklarer hvorfor det kan være hensiktsmessig, både når det gjelder faglig utvikling, personlig utvikling og lærelysten til elevene. De peker også på hvordan vurdering hjelper dem i utvikling av egen undervisningspraksis og at det tydeliggjør undervisningen for elevene. Dette er den formative vurdering som også er med på å forme undervisningen (Woolfolk, 2004, s. 398), noe vi var inne på helt i starten av oppgaven under kapittel 2.1.2.

4.2.4. Hvordan vurdere samtidsdans i videregående skole?

For å vurdere på en god måte, understreket informantene viktigheten av å vite hva de ser etter og hvorfor de gjør dette. En av informantene understreket at å bygge opp en klasse med tydelig fokus, for så å vurdere ut fra det man vil ha ut av øvelsene var essensielt. De snakket om viktigheten av vurderingskriterier, men hadde varierende svar på når det kom til hva de vurderer. For det meste så de på det konkrete – det som er enklere å gi tilbakemeldinger på. Dette var for eksempel bruk av plassering, linjeføring, slipp i gulvarbeid, flyt, nivå og dynamikkvariasjon, bruk av rom, relasjoner til andre, musikalitet, og elevenes refleksjonsevne og forståelse for egne valg. En av informantene mente derimot at så lenge formuleringen var tydelig nok, så kunne alt vurderes; dette gjaldt også motivasjon, utforskervilje, nysgjerrighet, engasjement for å utforske, originalitet, grad av generøsitet, selvstendighet og elevens innstilling til faget.

Informantene kom også med flere innspill rundt ulike vurderingsaktiviteter som de mente var hensiktsmessige for vurdering av samtidsdans i videregående skole. Som regel var det formative metoder for vurdering de benyttet seg av, og en av informantene hevdet at hen vurderer elevene i hver time og at samtidsdansen har mest behov for den vurderingen som skjer underveis i undervisningen. De trakk frem ulike former for vurdering som de mente hadde læringspotensiale. Blant disse stod individuelle samtaler og skriftlig vurdering høyt, i tillegg til; å stille spørsmål i timen for å hente opp refleksjon, elevenes egenvurdering, hverandre-vurdering, gruppesamtaler, vurdering av loggskrivning, mappevurdering,

vurderinger av visninger og vurdering av elevforestillinger. En av informantene trakk frem viktigheten av å involvere elevene i prosessen og at det er viktig at elevene også får være med å velge ut hva de skal vurdere. Det å kaste ball med elevene og å slik gi dem eierskap til vurderingssituasjonen, var for denne informanten et viktig premiss for å sørge for at vurderingen kunne fremme elevenes lærelyst og slik virke motiverende.

4.2.4.1. Drøfting: Viktigheten av å velge riktig vurderingsform

Det er gledelig å se så mange eksempler på ulike måter å vurdere på, og at det ikke kun finnes ett fasitsvar på dette. På samme måte som informantene understreker viktigheten av å vurdere utfra det de ønsker ut av øvelsen, ser jeg også her viktigheten av å velge vurderingsmetode som kan bidra til at elevene får vist det de faktisk skal vurderes i. Når jeg har sett på ulike deler av læreplanverket, har viktigheten av refleksjon, dybdelæring og kompetansen eleven sitter igjen med blitt svært tydelig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). At elevene skal forstå og vite hva det er som foregår, og at det er en svært viktig del av kompetansen de skal sitte igjen med, kan vi derfor ikke ta for gitt. At det ser ut som en elev har stålkontroll på alle tekniske prinsipper, har derfor mindre verdi, dersom eleven ikke selv forstår det som foregår. Derfor tenker jeg at et større fokus på alternative vurderingsformer som refleksjonsoppgaver, egenrevisning og samtaler om det eleven for eksempel har vist, burde være sentral i en vurdering, heller enn at man kun gir karakter på det de har vist fysisk, slik som det tidligere har vært tradisjon for. Dette er også i tråd med det som står i læreplanverket om sluttvurdering i for eksempel Scenisk Dans 1 (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4).

4.2.5. Hvilke utfordringer og muligheter finnes ved bruk av karakter?

Informantene har ulike syn på hvorvidt de ser på det som hensiktsmessig å vurdere samtidsdans med karakter. På den ene siden ser de etter mulighetene det gir. En av informantene ser på det som en inngang til å lære mer, og at det er viktig å også kunne sette vurderingene inn i et system som gir dansen like stor verdi som de andre fagene med karakterer. Samme informant mener også at det ikke er noe mer utfordrende å vurdere samtidsdans med karakter, enn det er å vurdere andre fag, men at det her handler om å konkretisere det man jobber med, og å fjerne seg fra sin egen personlige preferanse – det handler om hva elevene får til utfra vurderingskriteriene som er satt – ikke om alt det andre. Flere av informantene trekker frem at for de elevene som er mer ytrestyrt, vil det kunne oppleves trygt med rammene som karakterene gir, og at det for de sterke elevene kan være

motiverende med karakterer. Informantene understreker viktigheten av at tilbakemeldingene må komme med karakteren, og at hvis tallet står alene og eleven ikke er klar over hva som ligger bak tallet, så er vurderingen lite verdt. Jo tydeligere læreren er på hva den vurderer, jo lettere er det for elevene å forholde seg til karakteruttrykket.

Andre utfordringer informantene trekker frem ved bruk av karakter, er vanskeligheten ved å veie elevenes danseriske kvaliteter opp mot hverandre i en vurdering – hva er mest verdt? De stiller spørsmål ved hvordan man vurderer det unike ved hver enkelt, og om det er ting man ikke bør vurdere. Informant A forteller at hen har sett mange eksempler på at mye summativ vurdering kan føre til mindre danseglede, informant B peker på at karakterer motvirker kreativitet og er innsnevrende med tanke på å åpne opp, utforske og tørre å gå til et sårbart sted, mens informant C ser i tillegg utfordringer med at elevene tror at tallet er en representasjon på hvem som kan greie seg som danser og ikke, noe som til og med kan føre til at noen elever slutter å danse.

4.2.5.1. Diskusjon: Å motvirke negative konsekvenser ved karakterbruk

Her belyser informantene mange problemer og fallgruver ved uheldig bruk av vurdering. Konsekvenser ved uheldig bruk av vurdering ble problematisert i kapittel 3.1.2., og kommer tydelig igjen her. Disse negative konsekvensene, ser ut til å overskygge det som kan være positivt med karakterbruk. Dette spesielt hvis vi går tilbake og ser på samtidsdansens formålsparagraf og viktigheten av utforskningen og elevenes estetiske opplevelse. For som informantene problematiserer – hvordan vurderer man de danseriske kvalitetene opp mot hverandre? Og jeg lurer også på følgende; hvem er egentlig de *sterke* som nyter så godt av karakterene? Er dette en spesiell type mennesker som fortjener gode karakterer mer enn andre? *Hva* er man god i når man får gode karakterer i samtidsdans? For å svare på disse spørsmålene ser jeg viktigheten av å gå tilbake til kompetansemålene. Å huske at det er noe kompetanse elevene skal sitte igjen med etter endt opplæring, og som går på aspekter ved samtidsdansens egenart som samsvarer med kompetansemålene i programfaget. En lærers oppgave blir derfor å bevare hensikten med dansen og å samtidig jobbe så konkret med blant annet kroppslige prinsipper, refleksjonsoppgaver og elevens egen vurderingsevne som mulig, slik at vurderingene kan handle om dette. Håpet er at selv bruk av summativ vurdering kan være en inngang til å utvikle mennesket gjennom dansen. Som vi har vært inne på, er det mange menneskelige kvaliteter og egenskaper som er svært viktige i samtidsdans, og som

det er viktig at bevares i prosessen. Den største utfordringen blir når et slikt utforskende fag skal karaktersettes og bedømmes i et satt tallsystem. I den sammenheng blir tydelige vurderingskriterier og tydeliggjøring av hva de ulike karakterene betyr i dette faget helt essensielt.

5. Didaktiske implikasjoner

Jeg har til nå i denne oppgaven sett på hensikten med vurdering. I tillegg har jeg sett på flere ulike aspekter ved vurdering, som er viktige å ta stilling til, for en læringsfremmende vurdering av samtidsdans. For å konkretisere ytterligere, vil jeg legge frem forslag til hva læreren kan gjøre for å legge til rette for gode vurderinger. Disse forslagene har jeg formulert basert på teorien og forskningen jeg både har redegjort for, drøftet og diskutert tidligere i oppgaven. Jeg vil her forsøke å samle trådene jeg har løftet opp, ved å se på didaktiske implikasjoner av vurdering av samtidsdans. Slik vil jeg forsøke å besvare og konkludere siste del av problemstillingen.

(...) hvordan kan læreren legge til rette for en læringsfremmende vurdering?

For å planlegge undervisning og deretter vurdere denne på en god måte, kan det være nyttig å se på den didaktiske trekanten - forholdene mellom innhold, lærer og elev (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 24-25).

5.1. Innhold

Når du som lærer skal planlegge for vurdering av samtidsdans i videregående skole, vil innholdet være påvirket av læreplanverket og læreplanene for hvert enkelt programfag. Det er viktig at du som lærer i samtidsdans, orienterer deg og vet hvilket programfag samtidsdansen går under, og hvilke kompetansemål som finnes for det programfaget det gjelder. Dette kan for eksempel være scenisk dans 1. Jeg vil deretter anbefale og samkjøre med de andre lærerne som underviser i samme programfag. Hvordan forstår dere denne læreplanen? Hvordan skal dere jobbe med kompetansemålene og vurdere deretter? Hva er dere pliktet til i henhold til forskriftene og læreplanverket? I tillegg kan det være lurt å lage felles vurderingskriterier, og i det minste vite hva de andre lærerne vektlegger i sin undervisning. Ha en felles forståelse for hvordan dere skal sette karakterene sammen, dersom dere underviser i samme fag. Sørg for at resultatene er etterprøvbare, rettferdige og at elevene har fått nok informasjon på forhånd, slik

at de forstår hvorfor de har fått karakteren de har fått og hva de har blitt vurdert etter.

5.2. Lærer

Når det er tydelig hvilke kompetansemål som gjelder for faget og hva du er pliktet til å gjøre i henhold til opplæringsloven, er det viktig at du som lærer er bevisst ditt eget kunstneriske og pedagogiske ståsted. Hva er det du som lærer skal fylle faget ditt med? Hva er ditt kunstneriske og pedagogiske ståsted, og er det noe du verdsetter høyere enn andre ting? Vi har sett eksempler på dette i mitt lille forskningsprosjekt. Noen av informantene verdsetter kreativitet høyere enn elevenes kroppsbevissthet, andre er mer opptatt av individets åpenhet og tilstedeværelse. Se på læreplanen fra ditt ståsted og se på hva fellesnevnerne mellom dine preferanser og læreplanen er. Er det noe du som lærer verdsetter mer enn andre ting og som du kan stå til fare for å vurdere som viktigere kvaliteter enn annen kompetanse? Denne bevisstheten er helt essensiell for å kunne være tydelig med elevene og for å slik kunne vise tydelige forventninger og intensjoner. I tillegg er det viktig å huske at læreren både skal benytte seg av undervisvurdering og sluttvurdering, og at elevene helst skal ha ulike former for vurdering som viser ulik kompetanse. Våg å være kreativ og se på nye muligheter, slik at elevene får vist kritiske evner, refleksjon og evne til selvvurdering - utnytt at de nye læreplanene har mer spillerom enn tidligere planer. Lag tydelige fokus for øvelsene og vurder elevene deretter.

5.3. Elev

La elevene være med å bestemme. Se på hvordan de best kan få vist den kompetansen de sitter inne med. Veiled dem i prosessen og husk at den formative vurderingen – undervisvurderingen, er veldig viktig for å fremme motivasjon, mestringsforventning og læring. Selv om elevene skal få en sluttvurdering og en standpunktkarakter, trenger du ikke å være redd for å våge og være i prosessen. La elevene teste, prøve og gjøre feil og veiled dem underveis på flere ulike måter. Gi elevene eierskap til kompetansen sin og la dem være delaktige i vurderingsarbeidet. Lær elevene å se sammenhenger, sette egne mål, vurdere seg selv og legge strategier for egen utvikling. Husk at elevene skal ende opp med en karakter i faget til slutt, og vær åpen med dem om det. Ikke fokuser for mye på vurdering, men lat heller ikke som den ikke eksisterer. Vær tydelig og konsekvent, og ta elevene med på prosessen. Del vurderingskriterier med dem og la dem være med på å bestemme dem. Husk at det viktigste med opplæringen er blant annet at den skal åpne dører til verden, lære elevene å mestre livene sine og bidra til skaperglede og utforskertrang. Elevene skal med andre ord sitte igjen med

noe av verdi, og elevene må derfor også være i senter av opplæringen. Det er elevene som skal sitte igjen med ny kompetanse, og det er derfor lærerens oppgave og sørge for at elevene er i sentrum, også når vurderingene planlegges og gjennomføres. Elevene må få vist sin kompetanse, så sørg for at vurderingssituasjonen i størst mulig grad legger til rette for dette og støtter faginnholdet dere har jobbet med.

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling: *Hva er hensikten med vurdering av samtidsdans i videregående skole, og hvordan kan læreren legge til rette for en læringsfremmende vurdering?* Jeg har redegjort for hensikten med vurdering av samtidsdans, ved å se på vurdering som et didaktisk begrep og ved å studere deler av læreplanverket, både generelt og med utgangspunkt i læreplanen (LK20) for scenisk dans 1. Gjennomgående har jeg sett på hvorfor vi vurderer, hvordan vi gjør det og hva vi vurderer. Det har vært viktig for meg å trekke inn hensikten med opplæringen og samtidsdansen, for å kunne se det i sammenheng med vurderingens formål. I tillegg har jeg trukket frem ulike perspektiver fra intervjuer jeg gjorde med lærere i videregående skole, og jeg har diskutert disse i lys av teori. Avslutningsvis har jeg sett på didaktiske implikasjoner av vurdering.

For å oppsummere, vil jeg si at en lærers bevissthet rundt vurdering, og lærerens villighet til å sette seg inn i hva læreplanverket sier om kompetansemål og vurdering, kanskje er det aller viktigste i arbeidet med vurdering i videregående skole. Desto mer ambivalent forhold en lærer har til vurdering, desto viktigere er det at den forstår hensikten med den. At læreren er bevisst eget kunstnerisk og pedagogisk ståsted og evner å formidle dette til elevene, er essensielt for at elevene skal forstå premissene for vurderingen. I tillegg ser jeg at å involvere elevene i vurderingsprosessen og å sørge for at de er delaktige i læringsprosessen, er svært viktig for en læringsfremmende vurdering. Til slutt vil jeg også trekke frem lærerens evne til å konkretisere, jobbe konsekvent med fagstoffet, skrive ned og levere ut vurderingskriterier, samt evne til å variere vurderingsmetoder utfra kompetansemål, som essensielle aspekter for at vurderingen av samtidsdans i videregående skole, skal være så læringsfremmende som mulig.

7. Litteraturliste

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724).

Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Hvorfor har vi fått nye læreplaner? (24.06.2021). I *Udir*. Hentet 12. mai 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal.

Opplæringslova – oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ringereide, R. A. (07.10.2020). Opplæringsloven. *NDLA*. <https://ndla.no/nb/subject:1:03e810db-3560-47b5-a5f6-e7afe1d0a2d6/topic:2:a635e5b5-aaaa-4807-8918-3f45d9901fac/topic:2:3f58a215-b267-40e5-8f8b-f9dbb4de7915/resource:1:53011>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Gyldendal Akademisk.

Ulvik, M. (2020). Estetiske erfaringer – hvordan og hvorfor. I M. Ulvik, I. Helleve & D. Roness (Red.), *Skolens betydning* (s. 19 - 40). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i scenisk dans - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans (DAN2-01)*. Fastsatt ved forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/DAN2-01#>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Scenisk dans (DAN02-02)*. Fastsatt ved forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/dan02-02>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.) *Musikk, dans og drama*. Udir.

<https://www.udir.no/kl06/MD?trinn=1>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Vurderingspraksis*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen.* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole].

NMH-publikasjoner. <https://nmh.no/forskning/publikasjoner/vurdering-i-musikkfag>

Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag.