



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

Mari Vaagland
[Uten tittel]

PPU – Dans
Balletthøgskolen 2013

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

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

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

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

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	2
2. Hoveddel	3
2.1 Presentasjon av case	3
2.2 Teoridel	3
2.2.1 Kunnskapsløftet.....	3
2.2.2 Læreplan	4
2.2.3 Kunnskapssyn	7
2.2.4 Estetisk kompetanse i kunstfag.....	8
2.2.5 "Learning by doing"	10
2.2.6 Læringsaktiviteter/arbeidsmåter	10
2.3 Drøfting.....	13
3. Avslutning.....	17
Litteraturliste.....	19

1. Innledning

Etter en seks ukers praksis i videregående skole har jeg gjort meg noen tanker rundt formålet for programfaget dans. I læreplanen står det at programfaget dans *skal ivareta den utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen ved dansen*. I løpet av praksisperioden jobbet jeg aktivt med dette formålet og opplevde det veldig interessant. Jeg har notert meg noen erfaringer fra praksisen og ønsker derfor å utforske og finne mer ut om bakgrunnen for de tre dimensjonene.

Temaet for denne oppgaven blir derfor *den utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen ved dansen*.

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan kan jeg tilrettelegge for å integrere det utøvende, det skapende og det reflekterende i min danseundervisning på videregående skole?

I denne oppgaven vil jeg ha fokus på de tre dimensjonene sett i lys av Kunnskapsløftet og læreplanen for programfaget *dans*. Jeg vil gjøre rede for hvordan jeg kan ivareta de tre dimensjonene i undervisningen av faget moderne/samtidsdans. For å kunne utforske og kanskje gi noen svar på dette, vil jeg se på forskjellige kunnskapssyn, estetisk kompetanse, John Deweys læringsteori og ulike arbeidsmåter/læringsaktiviteter.

Hoveddelen av oppgaven starter med en presentasjon av case. Deretter kommer en ren teoridel hvor jeg også knytter teori og praksiserfaringer opp mot case.

Til slutt vil jeg drøfte hvorvidt det er mulig å integrere de tre dimensjonene i danseundervisningen. Jeg avslutter med en konklusjon hvor jeg oppsummerer oppgaven.

2. Hoveddel

2.1 Presentasjon av case

Oppgavens case tar utgangspunkt i praksisperioden min i videregående skole. Jeg vil ta for meg Vg3 elevene (tredje klasse) i faget: *scenisk dans 3*. Dette faget har kompetansemål for de tre ulike teknikkene: klassisk, jazz og moderne/samtidsdans. Jeg underviste i den sistnevnte danseteknikken og ønsker derfor å trekke ut undervisningssituasjoner fra praksis for å belyse oppgavens tema, de tre dimensjonene.

2.2 Teoridel

2.2.1 Kunnskapsløftet

Oppgavens tema, de tre dimensjonene, står i læreplanens formål for programfaget *dans*. I den forbindelse synes jeg det er viktig å skrive noe om læreplanverket, *Kunnskapsløftet* og *læreplanen* for programfaget *dans*. Dette fordi kunnskapssynet i læreplanene, som jeg senere vil fortelle om, blir relevant for oppgavens tema og problemstilling.

Kunnskapsløftet er navnet på det gjeldende læreplanverket både for grunnskolen og videregående opplæring. Det er det første læreplanverket som gjelder både for grunnskolen og den videregående skolen.

Kunnskapsløftet ble formelt innført høsten 2006 på alle landets skoler. Den nye læreplanreformen er preget av de tidligere reformene, spesielt læreplanreformene på 1990-tallet. Med det mener jeg *Reform 94 (R94)* og *Grunnskolereformen 97 (L97)*. Den førstnevnte gjaldt kun videregående opplæring og endte opp med 15 studieretninger samt nye læreplaner for ulike fag. Den sistnevnte var en struktur- og innholdsreform i grunnskolen. Grunnskolen ble i denne reformen 10-årig, og alderen for skolestart ble endret til 6 år (Øzerk 2006).

Begge disse reformene hadde en generell del som omfattet både grunnskole og videregående opplæring. Den generelle delen ble ferdigstilt i 1993 før R94, også omtalt som læreplan 93 (L93). I 2004 bestemte Stortinget at det var på tide å utvikle nye læreplaner som gjaldt både grunnskole og videregående opplæring. Det ble bestemt at den generelle delen av L93 skulle

beholdes i det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet. På den måten ble Kunnskapsløftet preget av de tidligere reformene. Den generelle delen av R94 og L97 ble med andre ord videreført i Kunnskapsløftet (Øzerk 2006).

Det særskilte ved den generelle delen av Kunnskapsløftet er *de sju menneskeidealene*, også kaldt *danningsidealer*. Det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket (Øzerk 2006).

I Kunnskapsløftet finner man også *grunnleggende ferdigheter* og *kompetansemål*. De fem grunnleggende ferdighetene er: *Å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy*. De grunnleggende ferdighetene skal prioriteres og gis spesiell oppmerksomhet i opplæringen i alle fag. Ved siden av de grunnleggende ferdighetene finner man kompetansemål. I videregående opplæring er kompetansemålene angitt for hvert år. De er detaljerte og forteller hva elevene skal kunne etter endt opplæring (Øzerk 2006).

Øzerk forteller at Kunnskapsløftet har en meget tradisjonalistisk orientert skoletradisjon. Dette på grunn av at den har et svært sterkt fokus på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Han forteller videre at Kunnskapsløftet har mye fokus på læringsutbytte og mål, men at skoleeiere likevel har organiserings- og metodefrihet. Det vil si at arbeidsmåtene eller metodene som brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå. Skoleeier må også fastsette lokale planer i de ulike fagene. Skolene har likevel ansvar for at elevene oppnår kompetansemålene i læreplanen (Øzerk 2006).

Ut i fra dette opplever jeg at dagens læreplanverk, Kunnskapsløftet, er svært ferdighet- og målsentrert. Jeg forstår det slik at sluttresultatet, hva elevene skal sitte igjen med, kanskje er viktigere enn læringsaktivitetene og prosessene fram til måloppnåelsene. Jeg stusser likevel over det sistnevnte fordi skolene, tross alt, har organiserings- og metodefrihet. Jeg undrer meg derfor over hvor tradisjonalistisk Kunnskapsløftet *egentlig* trenger å være? For å dukke enda dypere inn i denne problemstillingen, må vi titte grundigere på læreplanen for studieretningen: *musikk, dans og drama*.

2.2.2 Læreplan

Ifølge Øzerk kommer betegnelsen *læreplan* fra det latinske substantivet *curriculum*, ofte oversatt med "pensum". Kort forklart bestemmer læreplanen hva undervisningen skal inneholde (Øzerk 2006).

Lyngsnes og Rismark forteller at læreplanen er et overordnet rammeverk som angir intensjoner og gir retning for arbeidet i skolen. Det er derfor viktig for lærere å ha god kunnskap og innsikt i læreplaner. Som nevnt tidligere er L97 og nåværende Kunnskapsløftet (L06) eksempler på læreplaner. Lyngsnes og Rismark mener at selv om læreplanen bestemmer innholdet i undervisningen, er det ikke mulig å bare ta utgangspunkt i læreplandokumentet når en skal si noe om hva eleven har lært. Dette er fordi elevene, lærerne og skolene er forskjellige. Læreplanen er derfor ikke entydig, og mange forhold vil være med å påvirke utformingen av innholdet i den formelle læreplanen. Den skal gi elevene grunnleggende allmenndanning samtidig som den skal ivareta individets og samfunnets behov (Lyngsnes og Rismark 2007).

Lyngsnes og Rismark peker på tre ytterligheter som forklarer utvelgingen av innholdet i en læreplan. De kaller dem for *formalisme*, *innholdsfokusering* og *universalisme*.

Formalisme tar utgangspunktet i samfunnets utvikling og behov. Det skal ruste elevene i et kunnskapssamfunn. Her legges det vekt på trening av elevenes evner og ferdigheter.

Arbeidsmåter står derfor sterkt her, altså det å finne ut *hvordan* elevene lærer best.

Innholdsfokusering dreier seg om *hva* elevene skal lære. Innholdsfokusering er i tråd med den tradisjonelle kunnskapsskolen der et felles nasjonalt innhold skal gjelde for alle elever. Vi ser også denne tendensen i dag. Læreplanverket, Kunnskapsløftet, har sterkt fokus på innhold og grunnleggende ferdigheter.

Det tredje forholdet kalles *universalisme*. Dette innebærer at det finnes noe lærestoff som passer for alle elever på tvers av skoleslag, eller i bestemte aldersgrupper (Lyngsnes og Rismark 2007).

Kunnskapsløftet vektlegger også samfunnets behov. Ifølge Lyngsnes og Rismark har det på bakgrunn av dårlige resultater i skolen vært behov for å forbedre prestasjonene i realfag. De forteller også at utdanningssystemet er i stadig utvikling. Dermed blir valg av fag skolene skal omfatte, en evig debatt (Lyngsnes og Rismark 2007).

Ut i fra dette forstår jeg det slik at læreplanen er et redskap og støtte for lærere. Jeg erfarte det i praksis, men synes likevel at læreplanen var svært *innholdsfokusert*, spesielt med tanke på de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene. Som lærer er jeg veldig opptatt av å ha elevene i sentrum, i tillegg til innholdet. Når vi ser på Kunnskapsløftets *syv mennesketyper*, kommer elevens behov tydeligere frem, noe jeg mener er veldig positivt. Jeg oppfatter at følgende utdrag fra denne generelle delen av læreplanen belyser elevens behov.

Utdrag fra innledningen i den generelle delen i Kunnskapsløftet

...Opplæringa må gi rom for skapingstrongen å elevane, og samtidig vekkje deira glede ved det andre yter. Gjennom bilete og form, tone og ord må dei kveikjast til å utfalde fantasi og oppleve kunst...

(Innledning, Utdanningsdirektoratet)

Med dette utdraget i bakhodet har kanskje ikke Kunnskapsløftet *bare* tradisjonalistiske og innholdsfokuserte mål. Dette handler om hva slags *kunnskapssyn* læreplanen har, og det vil jeg gå nærmere inn på senere i oppgaven.

Da tema for denne oppgaven er de tre dimensjonene i programfaget *dans*, skal jeg nå skrive om formålet og kompetansemålene i læreplanen for faget *scenisk dans 3*.

Utdrag fra formålet for programfag dans (studieretning musikk, dans og drama)

...Programfaget skal ivareta den utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen ved dansen og synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom de ulike teknikkene og uttrykkene...

(Formål, Utdanningsdirektoratet)

Kompetansemål for scenisk dans 3 i moderne dans/samtidsdans

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

- Formidle moderne dans/samtidsdans med bruk av ulike bevegelseskvaliteter, innlevelse og personlig uttrykk
- Analysere, formidle og vurdere bevegelser, musikalitet og uttrykk i skapende arbeid
- Vurdere egen teknisk, fysisk og uttrykksmessig utvikling i moderne dans/samtidsdans

(Kompetansemål, Utdanningsdirektoratet)

De tre dimensjonene fra formålet belyses i kompetansemålene. Det første kompetansemålet handlet om formidling, altså den *utøvende* dimensjonen. Det andre handler om den *skapende*

dimensjonen. Det siste kompetansemålet omhandler *den reflekterende dimensjonen*. Jeg tolker det slik at dette er et svært helhetlig syn på dansefaget.

Tidligere har jeg nevnt begrepet kunnskapssyn. Nå skal jeg gå inn på hva kunnskapssyn innebærer.

2.2.3 Kunnskapssyn

For å få en god forståelse av begrepet kunnskap må vi inn i filosofiens verden. Ifølge Sæbø er vårt syn på kunnskap og læring i den vestlige kulturen dypt rotfestet i filosofiens historie og vitenskapssyn. Dette har påvirket vårt skolesystem på godt og vondt. Dette fordi i filosofien kan verden og mennesket splittes i to. I filosofien heter dette *dualisme*. Det dualistiske synet skaper et skille mellom det materielle og det åndelige, som igjen er årsaken til kløften mellom teori og praksis, og mellom intellekt og følelse som vi fremdeles sliter med i vårt kunnskapsbegrep (Sæbø 1998).

Det moderne vitenskapsbegrepet ble skapt under fremveksten av naturvitenskapenes eksplosive utvikling på 1700-tallet, i takt med den industrielle utviklingen. Vitenskapen ble viktigst, og kunsten ble sett på som uvitenskapelig. Ifølge Sæbø har det naturvitenskapelige dominert og lagt betingelser for diskusjonen om kunnskap og erkjennelse i vårt skolesystem (Sæbø 1998).

Kunstopplæringen og kunstutdanninger befinner seg derfor i dualismens spenningsfelt mellom kunst og akademia og mellom teori og praksis. Kunstpedagogikken forsøker derfor å bygge bro over dualismens todeling og ønsker å utvikle en mer helhetlig forståelse av kunnskap, læring og utvikling (Haraldsen 2012).

I filosofien handler dette om holisme. Holisme handler i dette tilfellet om et helhetlig kunnskaps- og menneskesyn. Holisme er følgelig det motsatte av dualisme. Det helhetlige kunnskapssynet finner vi i den pedagogisk-filosofiske retningen *åndsvitenskapelig*. Denne retningen inkluderer følelser og handling. I motsetning til den *naturvitenskapelige* retningen, som har fokus på mål og resultater, setter den *åndsvitenskapelige* retningen prosess og eleven i sentrum (Sæbø 1998).

Ifølge Haraldsen kan kunnskap deles opp i tre former. Dette er basert på kunnskapsforståelsen til Aristoteles (Haraldsen 2012). Aristoteles var en gresk filosof som var svært tradisjonalistisk. Man kan også si at han var en av grunnleggerne til tradisjonalismen (Lyngsnes og Rismark 2007).

Hans tre kunnskapsformer skulle utgjøre deler av et samlet og komplekst kunnskapsbegrep. De tre kunnskapsformene er *påstandskunnskap*, *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap*. Påstandskunnskap omhandler fakta og teori, ferdighetskunnskap mål og resultat og fortrolighetskunnskap praksis. Historisk har det skjedd et dualistisk skille mellom påstandskunnskap og ferdighets- og fortrolighetskunnskap. Påstandskunnskapen har fått en dominerende status innenfor vitenskapen og utdanningssystemet. I utdanningspolitikken har ferdighetskunnskap fått stor plass. Dette ser vi ved at utdanninger er blitt mye mer mål- og resultatstyrt. Dette er svært uheldig for kunstoppplæring fordi den er avhengig av et helhetlig kunnskapssyn (Haraldsen 2012).

Haraldsen forteller videre at kunnskapen i kunstfag er unik fordi den forener menneskets tre grunnleggende erkjennelseveier: *følelse*, *opplevelse* og *analyse* (Haraldsen 2012).

Jeg forstår det slik at i kunstpedagogikk må kunnskaps- og menneskesynet være helhetlig. For eksempel er det ikke *bare* innhold som skal stå i sentrum, men også elevene. Jeg forstår det også slik at prosess, det som skjer underveis i undervisningen, er viktigere enn mål og resultater. Når det gjelder læreplanen, tolker jeg det slik at Kunnskapsløftet har et kunnskapssyn klart fokus på påstandskunnskap og ferdighetskunnskap. Ut i fra formålet, med de tre dimensjonene, kan læreplanen likevel ha et mer praksis- og prosessorientert synspunkt, altså fortrolighetskunnskap.

For å kunne ivareta et sammensatt kunnskapssyn samt de tre dimensjonene i danseundervisningen, er jeg nødt til å bygge opp kompetanse hos elevene på dette området. For å bidra til dette vil jeg nå fortelle om *estetisk kompetanse*. Dette vil tydeliggjøre oppgavens problemstilling, nemlig å integrere de tre dimensjonene.

2.2.4 Estetisk kompetanse i kunstfag

Før jeg går inn på den estetiske kompetansen i kunstfag, ønsker jeg å forklare hva begrepet estetikk betyr. Ifølge Sæbø er dette et begrep som har to ulike definisjoner. Den ene er læren om det som kommer til oss gjennom sansene og som har sin opprinnelse i det greske ordet *aiestetike*. Den andre betydningen er at estetikk er læren om det skjønne og vakre i kunsten, med opprinnelse i estetisk filosofi som ble etablert på 1700 tallet (Sæbø 1998). Den førstnevnte definisjonen blir mer aktuell for det jeg skal fortelle om nedenfor, nemlig estetisk kompetanse.

I begrepet estetisk kompetanse blir Aristoteles' helhetlige kunnskapsbegrep videreutviklet i møte med kunstpedagogikken. Den estetiske kompetansen i kunsten og kunstpedagogikken

omhandler det å *utøve, skape, oppleve* og *vurdere*. Kompetansen skal veksle mellom teori og praksis (Haraldsen 2012). På den måten kan man si at kompetansen skiller mellom mål- og resultatorientert ferdighetskunnskap (teori) og mer skapende og oppdagende påstand- og fortrolighetskunnskap (praksis). Jeg skal nå forklare grundigere de fire ulike kompetansene.

Estetisk kompetanse

Utøve: Praktisering og formidling av ferdigheter. Her dreier det seg mye om ren ferdighets- og teknikktraining. *Målet* med denne kompetansen er å utvikle eleven/kunstneren som utøvende kunstner.

Skape: Denne kompetansen vektlegger kreative prosesser og improvisasjon. Målet er å utvikle den skapende og kreative eleven/kunstneren.

Oppleve: Sentralt i denne kompetansen er elevens/kunstnerens evne til å erfare, erkjenne og reflektere. Eleven/kunstneren kan både ha rollen som kunstner og publikum. Målet her er danning og menneskelig vekst.

Vurdere: Denne kompetansen dreier seg blant annet om å kunne begrunne, tolke og kritisere en estetisk opplevelse. Målet her er å kunne være både kritisk og å utvikle kunstteori.

(Estetisk kompetanse, Haraldsen 2012, s. 15)

Disse fire forskjellige kompetansene brukes til ulike læringsprosesser, og sammen utfyller de hverandre (Haraldsen 2012).

Haraldsen hevder at scenekunstoppplæring er sterkt basert på mesterlære, utøvende- og ferdighetskunnskap. Den skapende, opplevende og vurderende/reflekterende kompetansen blir derfor viktige for å skape variasjon og gode læringsprosesser (Haraldsen 2012).

Ut i fra dette forstår jeg det slik at de tre dimensjonene, utøvende, reflekterende og skapende, inneholder disse fire estetiske kompetansene og kan derfor bidra til ulike læringsprosesser.

For å kunne drøfte mer rundt dette senere i oppgaven, skal jeg nå redegjøre for ulike læringsprosesser og arbeidsmåter i dans, og deretter knytte det opp mot case/praksis. Jeg skal først fortelle om John Dewey og hans teori. Dette på grunn av at jeg syns Deweys teorier støtter ulike læringsprosesser som kan hjelpe til med å integrere de tre dimensjonene.

2.2.5 "Learning by doing"

Personen bak denne teorien, "Learning by doing", er pedagogen John Dewey (1859-1952). Han er den mest kjente skikkelsen innenfor pragmatismen. Pragmatisme er kort fortalt en veldig innflytelsesrik pedagogisk-filosofisk retning, også kalt *eksperimentalisme* og *instrumentalisme*. Pragmatismen har progressivistiske ideer. Den handler om erfaringspedagogikk som bygger på elevene og deres egne erfaringer. Pragmatisme og progressivisme er derfor det motsatte av tradisjonell pedagogikk hvor innhold og fag står i sentrum (Øzerk 2006).

Dewey vektla læring gjennom aktiv deltagelse fra elevens side. Han mente elevene skulle utforske, eksperimentere og oppdage. Han var også svært opptatt av *problemløsningsmetode* som han mente var en viktig opplæringsform. Dette fordi han mente det var viktig å styrke menneskets skapende evner, evnen til å samarbeide og løse problemer. På den måten ble Deweys teori en reaksjon på den tradisjonelle ensidige lærebokavhengige pedagogikken (Øzerk 2006).

Det var ikke bare erfaring som var viktig for Dewey, men også refleksjon. Dewey mente læringen ikke er fullført før vi har reflektert over det vi har gjort. Det er ikke nok å *bare* gjøre. Vi må derfor først gjøre og erfare, altså handle, for så å reflektere. Da vil læring finne sted (Haraldsen 2012).

Ifølge Øzerk var Dewey en anti-dualist. Som tidligere forklart er dualismen todelt, men Dewey ønsket "*begge deler og litt til*". Han forsøkte å binde sammen teori og praksis ved hjelp av handling og refleksjon (Øzerk 2006).

Grunnen til at jeg trekker fram Dewey i denne oppgaven er på grunn av hans tro på *handling* og *refleksjon*. Jeg mener at de tre dimensjonene i læreplanen belyser et anti-dualistisk syn på opplæring, noe som kan knyttes til Deweys teori om "Learning by doing". I neste del av oppgaven skal jeg trekke ut erfaringer fra praksis og knytte dem opp til læringsaktiviteter/arbeidsmåter som støtter denne teorien.

2.2.6 Læringsaktiviteter/arbeidsmåter

For å finne et svar på hvordan jeg kan tilrettelegge for å integrere den utøvende, den skapende og den reflekterende dimensjonen ved dans i min danseundervisning, er jeg nødt til å se på ulike læringsaktiviteter/arbeidsmåter. Ut i fra Kunnskapsløftets organiserings- og metodefrihet kan jeg selv velge arbeidsmåter. Arbeidsmåtene jeg brukte mest i

praksisperioden var *modellering, improvisasjon og læringsdialoger*. Nedenfor vil jeg ta for meg hver enkelt dimensjon, komme med eksempler fra praksis og knytte dem til ulike teorier innenfor arbeidsmåter.

Utøvende

I faget moderne dans/samtidsdans kreves mye ferdighets- og teknikktrening. Ut i fra kompetansemålet for scenisk dans 3: *elevene skal kunne formidle moderne dans/samtidsdans med bruk av ulike bevegelseskvaliteter, innlevelse og personlig uttrykk*, blir det viktig for elevene å *utøve* dans.

For å ivareta dette jobbet jeg mye med modellering. Modellering er ifølge Lyngsnes og Rismark en arbeidsmåte hvor læreren fungerer som modell for elevene. Elevene lærer gjennom å observere læreren (Lyngsnes og Rismark 2007).

Psykologen Albert Bandura (1925) mener det er fire elementer som er viktige i modellering.

For det første må læreren ha *oppmerksomheten* til elevene. De handlingene elevene observerer, må lagres i elevenes *hukommelse*. Det er ikke tilstrekkelig å *bare* huske, det er også viktig at elevene kan utføre handlingen. Når eleven er i stand til å utføre handlingen, trenger de *tilbakemeldinger*. Dette er i form av korreksjoner, veiledning eller ros fra læreren. Dette fører til det fjerde og siste elementet, nemlig *motivasjon* (Lyngsnes og Rismark 2007).

Da jeg hadde praksis, jobbet jeg mye innenfor denne arbeidsmåten. Et eksempel er en *dansekombinasjon* elevene gjorde på slutten av timen. Det var en dans som jeg hadde koreografert. Dansekombinasjonen inneholdt tekniske prinsipper. På den måten fikk elevene utfordret seg teknisk, men på en mer danserisk måte. Denne kombinasjonen hadde altså jeg koreografert, jeg måtte derfor bruke modellering som arbeidsmåte. På grunn av at elevene kopierte det jeg gjorde, ble det viktig for meg å unngå at de ble passive. Jeg ønsket at *både* faget og elevene skulle være i sentrum. For å ivareta dette fikk jeg dem til å reflektere over hva de gjorde. Jeg stilte åpne spørsmål som for eksempel ”Hvordan opplevde du å gjøre dansen med fokus på dynamikk? Hva skjedde med kroppen din da?” Elevene fikk på den måten *erfare* først, og deretter *reflektere*, akkurat slik som Dewey mener er gunstig for god læring. Selv om jeg brukte modellering som arbeidsmåte, var det likevel mulig for meg å beholde en elevsentrert og progressiv innfallsvinkel, samtidig som elevene fikk *utøve* dans.

Skapende

Jeg ønsker å skrive litt om kreativitet. Dette fordi jeg jobbet med improvisasjon og kreativt arbeid som arbeidsmåte for å integrere den skapende dimensjonen, og for å ivareta følgende kompetansemål: *Elevene skal kunne analysere, formidle og vurdere bevegelser, musikalitet og uttrykk i skapende arbeid.*

Ifølge Juell og Norskog stammer begrepet kreativitet fra det latinske ordet *creatre* som betyr å *bringe til verden*, det vil si å skape *noe* som ikke har vært der før. De forteller videre at alle er født til å være skapende mennesker, og at alle har en skapende kraft og en kreativ evne (Juell og Norskog 2006).

Jeg brukte improvisasjon som arbeidsmåte for å ivareta elevenes skaperkraft. Da elevene utførte improvisasjonsøvelser, jobbet jeg som veileder, i motsetning til da jeg jobbet med modellering som er en mye mer lærerstyrt arbeidsmåte. Et eksempel er ”ryggsøyledansen”. I denne improvisasjonsøvelsen skulle elevene utforske sin egen ryggsøyle. Jeg veiledet dem underveis og ga beskjed om at alle bevegelsene skulle starte fra ryggsøylen. I stedet for at jeg koreograferte en ryggøvelse, fikk elevene utforske sin egen ryggsøyle på en kreativ måte. I den skapende dimensjonen forsøkte jeg bevisst å jobbe med Deweys filosofi: ”*Learning by doing*”. Jeg mener ”ryggsøyledansen” er et eksempel på dette. Elevene fikk erfare bevegelsene gjennom å *gjøre*.

Reflekterende

Den reflekterende dimensjonen var svært viktig for meg i praksisperioden. Jeg utnyttet også den reflekterende dimensjonen da jeg jobbet med mer utøvende og skapende arbeid, altså kan man si at dimensjonene ”samarbeider”.

For å integrere den reflekterende dimensjonen og for å ivareta følgende kompetansemål: *Eleven skal kunne vurdere egen teknisk, fysisk og uttrykksmessig utvikling i moderne dans/samtidsdans*, var jeg opptatt av det Lyngsnes og Rismark kaller for *læringsdialoger*.

Ifølge dem skjer læringsdialoger gjennom å stille spørsmål til elevene. Læreren stiller spørsmål, elevene svarer og læreren vurderer svaret. Læreren har svaralternativene klare, men veileder elevene ved bruk av spørsmål slik at de kommer frem til svarene på egenhånd (Lyngsnes og Rismark 2007).

Et eksempel fra praksis er *massasje av ryggsøylen*. Elevene jobbet i par hvor den ene masserte ryggsøylen samtidig som den andre rullet ned og opp. Det jeg ønsket å komme frem til, var å bevisstgjøre rullene slik at elevene virkelig kjente at de rullet gjennom *virvel for virvel*. I

stedet for at jeg forklarte og ”serverte” svaret til elevene, stilte jeg heller åpne spørsmål. På den måten kom elevene frem til svarene på egenhånd. Elevene erfarer og reflekterer, som igjen henger sammen med Deweys teori.

Dette forteller meg at jeg brukte den reflekterende dimensjonen som en slags overordnet dimensjon i praksisperioden. Elevene erfarte gjennom å *gjøre/handle*, i denne sammenheng å *utøve* og *skape*, for så å *reflektere* over hva de gjorde.

2.3 Drøfting

Jeg vil først begynne med å drøfte rundt læreplanverket, Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet er svært mål- og læringsrettet. Kunnskapsløftet får derfor et tradisjonalistisk- og naturvitenskapelig inspirert pedagogisk ståsted. Noen mener denne reformen er et historisk tilbakefall fordi den er mer ”gammeldags” enn R94 og L97. I den generelle delen av læreplanen står de *syv menneskeidealene*: Det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske. Med de syv menneskeidealene syns jeg læreplanverket også ivaretar eleven, noe jeg syns er svært viktig. På den måten opplever jeg at Kunnskapsløftet har både innhold/fag og eleven i sentrum. I tillegg har skolene organiserings- og metodefrihet. Det vil si at det faktisk er opp til skolene og hver enkelt lærer hvor tradisjonalistisk eller ikke de ønsker å legge opp undervisningen. Skolene og lærerne kan altså velge å jobbe mer innenfor progressiv- og åndsvitenskapelig pedagogikk.

Ut i fra dette syns jeg at Kunnskapsløftet har et helhetlig kunnskapssyn, hvor både teori og praksis står sentralt. Likevel tror jeg lærere kan føle seg presset av ferdighets- og ”måljaget”. Lærere må tilrettelegge for at elevene oppnår raske resultater. Måloppnåelsen til elevene kan derfor bli en så sentral del av undervisningen at lærere nedprioriterer utforskende læringsaktiviteter og tyr til mer tradisjonalistiske- og fagsentrerte arbeidsmåter.

Når det gjelder de tre ulike *innholdskategoriene*, formalisme, innholdsfokusering og universalisme, vil jeg påstå at Kunnskapsløftet er innholdsfokusert. Når jeg ser på læreplanen for programfaget *dans* opplever jeg, på grunn av kompetansemålene, at den i høy grad er innholdsfokusert. Likevel finner jeg at formålet for studieretningen ivaretar det helhetlige kunnskapssynet takket være de tre dimensjonene, det utøvende, skapende og reflekterende. De tre dimensjonene skinner også igjennom på kompetansemålene. Det beviser at her blir arbeidsmåter viktig for å kunne integrere de tre dimensjonene. Det blir det opp til skolen og lærerne.

Jeg skal nå drøfte rundt begrepet kunnskapssyn, et ord jeg nevner opp til flere ganger i denne oppgaven. Jeg har tidligere skrevet om at det moderne vitenskapsbegrepet ble skapt under fremveksten av naturvitenskapens utvikling på 1700-tallet, i takt med den industrielle utviklingen. Siden da har det naturvitenskapelige dominert kunnskapssynet i vårt skolesystem. I filosofiens verden heter dette *dualisme*, kløften mellom det materielle og det åndelige, eller teori og praksis. Kunstopplæring derimot prøver å bygge bro over dualismens spenningsfelt mellom teori og praksis og ønsker å utvikle en mer helhetlig forståelse av kunnskap, læring og utvikling. I filosofien kalles dette holisme. Som nevnt tidligere, ivaretar holismen et helhetlig kunnskaps- og menneskesyn. Ut i fra det jeg har drøftet ovenfor, ser jeg tydelig at Kunnskapsløftet er opptatt av det naturvitenskapelige kunnskapssynet og kan derfor tolkes som dualistisk. Likevel syns jeg det blir for ensportet å mene at Kunnskapsløftet kun er dualistisk, for eksempel, på grunn av de tre dimensjonene i læreplanen for programfaget *dans*. Dimensjonene kan bidra til en mer prosess- og elevorientert undervisning, også kalt progressiv- og åndsvitenskapelig pedagogikk. Jeg mener også at de tre dimensjonene bidrar til å unngå skillet mellom påstandskunnskap og ferdighets- og fortrolighetskunnskap. Påstandskunnskapen dominerer muligens mest i læreplanene, men ved hjelp av den generelle delen, *de syv mennesketypene*, og skolenes *organiseringsfrihet* er det også mulig å konsentrere seg som de to andre kunnskapssynene. I programfaget *dans* vil de tre dimensjonene bidra til et mer helhetlig menneske- og kunnskapssyn. De forener også menneskets tre grunnleggende erkjennelsesveier, *følelse*, *opplevelse* og *analyse*.

Jeg mener den utøvende, den skapende og den reflekterende dimensjonen ved dans er nært knyttet til de *estetiske kompetansene*. De estetiske kompetansene er å *utøve*, *skape*, *oppleve* og *vurdere*. Jeg syns at det er viktig å integrere alle disse kompetansene i danseundervisningen. Dette mener jeg fordi det er viktig å ivareta kunnskapens ulike aspekter. Jeg mener også de utfyller hverandre i læringsprosesser. Ved bruk av ulike arbeidsmåter unngår man at det for eksempel *bare* blir *utøvende*. I dans vil dette være å jobbe med ren ferdighetstrening, altså teknikk, uten at elevene føler eller analyserer noe. Undervisningen blir da tradisjonalistisk- og naturvitenskapelig hvor fakta og teori står sentralt. Undervisningen får da heller ikke et helhetlig kunnskapssyn. Det blir et skille mellom eleven og faget, og undervisningen kan sies å bli dualistisk. Jeg mener derfor at de tre dimensjonene blir ”kjempeviktige” faktorer for å ivareta et holistisk og helhetlig syn på danseopplæringen. Dans kan være sterkt preget av

tradisjonalistisk pedagogikk, og derfor mener jeg det er viktig med variasjon i læringsprosessene og læringsaktivitetene/arbeidsmåtene.

Grunnen til at jeg trakk frem John Dewey i denne oppgaven er at jeg mener hans teori støtter de estetiske kompetansene og et helhetlig kunnskapssyn. Dewey står bak teorien "Learning by doing". Han var opptatt av å erfare kunnskap ved å gjøre/handle. I tillegg mente han at refleksjon var viktig, og at god læring skjer når elever får reflektere over det de gjør. Jeg synes det er helt essensielt at elevene mine reflekterer over hva de gjør i dansetimen. Den reflekterende dimensjonen vil også hjelpe dem i utøvende og skapende arbeid. Elevene vil sannsynligvis få en bedre forståelse av hva de faktisk holder på med, for eksempel hva som skjer i kroppen, både teknisk og følelsesmessig. Jeg ønsker at elevene skal være *mennesker* som danser, ikke "maskiner" uten tanker og følelser.

Jeg fokuserte på Deweys teori om å handle/erfare og reflektere og brukte det bevisst i valg av arbeidsmåter. Dette fordi det ble lettere å integrere de tre dimensjonene ved dansefaget. Jeg måtte likevel jobbe ut i fra læreplanens kompetansemål fordi det er et krav, og fordi det er mitt ansvar som lærer å tilrettelegge undervisningen slik at elevene kan nå målene. Jeg brukte *modellering, improvisasjon og læringsdialoger* som arbeidsmåter i danseundervisningen. Modellering blir mye brukt i danseundervisning. Ferdighetstrening gjennom modellering bidrar til bedre teknikk, noe som er viktig i dans. Jeg synes likevel det er viktig at elevene ikke blir passive mottagere av mine koreograferte øvelser. Jeg stilte derfor åpne spørsmål til elevene slik at de kunne tenke og reflektere over hva de gjorde.

For å ivareta den skapende dimensjon ved dans jobbet jeg med improvisasjon. Improvisasjon er kanskje den arbeidsformen som blir mest nedprioritert i danseundervisning. Dette på grunn av at det krever mye tid, og det tar derfor lengre tid å nå kompetansemålene. Dette opplevde jeg også i praksis. Jeg brukte mye mindre tid på improvisasjon enn på modellering. Jeg synes det var synd da improvisasjon er en arbeidsmåte som inkluderer alle de tre dimensjonene. I improvisasjon *skaper* elevene selv bevegelsene; de *utøver* dem for så å *reflektere* til slutt. Som lærer kjente jeg på hvor sterkt disse læreplanmålene sto, og hvor viktig det var å tilrettelegge undervisningen på en effektiv måte. Jeg forsøkte likevel å jobbe så mye som mulig med improvisasjon.

Den reflekterende dimensjonen går som sagt igjen i utøvende og skapende arbeid. For å forsterke bevisstheten rundt dette brukte jeg som tidligere forklart, *læringsdialoger*. Jeg var

hele tiden opptatt av å stille spørsmål til elevene slik at de måtte tenke selv. De refleksjonene og diskusjonene som elevene skapte sammen, var gull verdt. Det er ikke slik at jeg som lærer nødvendigvis har alle svarene. Dette fordi alle har ulike kropper og kan oppleve bevegelser og øvelser forskjellig.

Deweys teori om refleksjon og "Learning by doing" har påvirket min undervisning i praksis. For å kunne integrere den utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen ved dans blir *variasjon* i arbeidsmåter særdeles viktig. Det tror jeg bidrar til mer selvgående og reflekterte danseelever. Jeg vil påstå at når de tre dimensjonene i danseundervisningen er ivaretatt, blir også menneske- og kunnskapssynet i undervisningen helhetlig. Faget og eleven blir likestilte, og dermed får undervisningen et mer åndsvitenskapelig- og progressivt ståsted.

3. Avslutning

Min problemstilling for denne oppgaven har vært:

Hvordan kan jeg tilrettelegge for å integrere det utøvende, det skapende og det reflekterende i min danseundervisning på videregående skole?

Kunnskapsløftet kan på mange måter oppfattes som tradisjonalistisk på grunn av det sterke fokuset på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Likevel har skolene og lærerne organiserings- og metodefrihet, noe som åpner dørene til de mer åndsvitenskapelige og progressive arbeidsmåtene. Dersom en lærer varierer arbeidsmåtene sine og bygger bro mellom det tradisjonalistiske og det åndsvitenskapelige, mener jeg han eller hun kan ivareta et helhetlig menneske- og kunnskapssyn.

Formålet til programfaget *dans* er å integrere den utøvende, den skapende og reflekterende dimensjonen ved dans. For meg har den reflekterende dimensjonen vært en overordnet kategori. Grunnen er at den kan integreres sammen med de to andre dimensjonene og at den bidrar til at elevene konstruerer sin egen kunnskap. For meg er det viktig å variere arbeidsmåtene i danseundervisningen for at elevene skal kunne bygge god estetisk kompetanse.

Jeg mener at dersom danselærere bevisst varierer arbeidsmåtene de velger i undervisningen, vil de tre dimensjonene integreres. Det er også viktig at lærerne har et helhetlig menneske- og kunnskapssyn slik at både elevene og faget blir ivaretatt.

I min praksis som danselærer ønsker jeg å variere arbeidsmåtene i undervisningen mest mulig. Dette fordi jeg tror variasjonen gjør det enklere å integrere de tre dimensjonene og oppnå god estetisk kompetanse hos elevene. Jeg mener dette kan føre til at elevene blir mer selvstendige, selvgående, og sist, men ikke minst, reflekterte!

”Plutselig ba han oss om å snakke mens vi danset. Snakke ut de tankene som strømmet gjennom hodet. Det slo meg der og da, midt i bevegelsen, at det alltid er en tankestrøm som går gjennom hodet, også mens jeg danser. I dansen er hodet veldig åpent, tanken skarp, skarpere enn ellers”.

(Steinsholt og Sommerro 2006, s. 208)

Litteraturliste

Skriftlige kilder:

Haraldsen, Heidi Marian (2012): *"Veiledning og vurdering i kunstopplæring og kunstutdanning"*.

FOU- rapport 1- 2012. Oslo: Kunsthøgskolen i Oslo

Juell, Elisabeth & Norskog, Trygve-Johan (2006): *"Å løpe mot stjernene"*

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Lyngsnes, Kitt & Rismark, Marit (2007): *"Didaktisk arbeid"*

Gyldendal Norsk Forlag AS

Steinsholt, Kjetil & Sommerro, Henning (2006): *"Improvisasjon"*

N.W. DAMM & SØN AS

Sæbø Berggraf, Aud (1998): *"Drama-et kunstfag"*

Tano Aschehoug

Øzerk, Kamil (2006): *"Opplæringsteori og læreplanforståelse"*

Oplandske Bokforlag

Elektroniske kilder:

Utdanningsdirektoratet (10.05.13 kl. 15:00): *"Innledning"*

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>

Utdanningsdirektoratet (10.05.13 kl. 15:00): *"Formål"*

<http://www.udir.no/k106/DAN2-01/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet (10.05.13 kl. 15:00): ”*Kompetansemål*”

<http://www.udir.no/k106/DAN2-01/Kompetansemaal/?arst=-389121059&kmsn=-389121059>

Forsidebilde (05.05.13 kl. 14:00):

<http://www.oblad.no/folloliv/unge-dansere-hyller-kvinnen-1.7863562>