



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

Trude Skogen Støvind
[Uten tittel]

PPU – Dans
Dans 2017

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

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

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

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

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen
Lærerutdanning

Utdanning:	Praktisk- pedagogisk utdanning
Eksamenstype:	skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode:	PPDPE/PPDFD
Emnenavn/fag:	Pedagogikk og fagdidaktikk
Kandidatnummer:	991422
Dato for innlevering:	16.05 2017 kl. 09.00

- 1.0 Innledning**
- 2.0 Først litt biologi**
- 3.0 Refleksjon over problemstillingen i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen**
 - 3.1 Den didaktiske relasjonsmodellen**
 - 3.2 Læreforutsetninger**
 - 3.2.1 Vekst**
 - 3.2.2 Bevegelighet**
 - 3.2.3 Styrke**
 - 3.2.3.1 Når kan man starte med styrketrening?**
 - 3.2.4 Forbilder**
 - 3.2.5 Oppmerksomhet og konsentrasjon**
 - 3.3 Mål**
 - 3.3.1 Motivasjon**
 - 3.3.1.1 Målorientering**
 - 3.4 Rammefaktorer**
 - 3.4.1 Læreren som rammefaktor, trenger gutter en mannlig lærer?**
 - 3.4.2 Klasseledelse**
 - 3.5 Læringsaktiviteter**
 - 3.5.1 Kreativiteten og lekens kraft**
 - 3.5.2 Verdien av variasjon**
 - 3.5.3 Vygotsky og Piaget**
 - 3.6 Vurdering**
- 4.0 Konklusjon**
- 5.0 Litteraturliste**

1.0 Innledning

Bakgrunnen for mitt valg av oppgave er at jeg i min praksisperiode ved ballettskolen ved Den Norske Opera og Ballett syntes å oppleve at mange av de yngre guttene ikke virket spesielt interesserte i ballettundervisningen slik den ble formidlet. Til tross for at jeg opplevde at de fikk mer oppmerksomhet enn jentene, oftere fikk være med på forestillinger og at pedagogen generelt strakk seg lengre for dem, var det jentene som hadde mest fremgang. I denne oppgaven vil jeg undersøke om det er grunnlag for å argumentere for at barna allerede fra de begynner som 6-7-åringer burde undervises i kjønnsdelte grupper, slik de ofte gjør når de blir eldre, for å optimalisere undervisningen for begge kjønn. Trenger guttene en annen tilnærming til undervisningen for å utvikle seg raskere, og for i større grad å beholde motivasjonen?

Oppgaven tar utgangspunkt i undervisning som ønsker å være profesjonsrettet, det vil si undervisning som ønsker å gi elevene det grunnlaget de trenger for å kunne gå videre med klassisk ballett i høyere utdanninger senere, om de skulle ha lyst til det. Først vil jeg se på eksempler fra forskning som kan fortelle noe om hvilke biologiske forskjeller man kan anta at det er mellom kjønn. Med det som utgangspunkt vil jeg konkretisere problemstillingen til:

”Hvordan tilrettelegge for profesjonsrettet undervisning av klassisk ballett for gutter?”

I hoveddelen vil jeg forsøke å svare på problemstillingen ved å ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen med en forforståelse basert på funn fra forskning om ulikheter mellom kjønn. Til slutt vil jeg oppsummere de viktigste funnene jeg mener man bør ta hensyn til i planleggingen av undervisning av gutter i klassisk ballett.

Jeg tar inn over meg at oppgaven kan være verdiladet da jeg selv har to sønner som danser på ballettskolen ved Den Norske Opera og Ballett (DNOB) og en tredje sønn som ønsker å starte så snart han er gammel nok. Oppgaven skrives i utgangspunktet av meg som pedagog, men det er ikke til å unngå at jeg også bærer hatten som mor. Selv om det da blir ekstra viktig at jeg etterstreber å beholde objektiviteten, tenker jeg at det at jeg selv har tre sønner, daglig minner meg på hvor betydelige forskjeller det er innad i gruppen av gutter.

I denne oppgaven kommer jeg med generaliserte utsagn som ”gutter lærer best ved å...” eller ”jenter mener at...”. Dette betyr ikke at *alle* jenter og gutter opplever, uttrykker eller er på en bestemt måte. Agathe Torgersen siterer Harriet Bjerrum Nielsen i sin masteroppgave *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner – overdrivelser eller grunn til panikk?* og forklarer hvordan vår forståelse av kjønn kan ha utgangspunkt i biologi eller kulturelle forestillinger, og i ”distribusjonsmønster”. Et slikt mønster oppstår hvis en type atferd eller holdning ses hyppigere hos ett kjønn enn et annet i en gitt situasjon (Nielsen, 2014), sitert fra (Torgersen, 2015). I denne oppgaven vil jeg referere til slike ”distribusjonsmønstre” fra forskning, som da viser til gjennomsnitt. Man må alltid være bevisst ikke å trekke slutninger fra mønster til individ.

2.0 Først litt biologi

I boken *Barns fysiske utvikling* forklarer forfatteren oss at lavt proteininnhold i barns muskler gjør at disse har lavere muskelstyrke enn voksne. Barn har også lav muskelmasse i forhold til kroppsvekten. Disse faktorene gjør at barn ofte skifter sittestillinger og bevegelsesmønster og ofte oppfattes som urolige (Nordbotten, 2010). Dette gjelder begge kjønn.

Blant seksåringene er gjennomsnittsgutten allikevel mer fysisk aktiv enn tre fjerdedeler av jentene, og de aller mest aktive barna er som regel gutter (Kindlon & Thompson, 2000), sitert fra (Eide-Midtsand, 2007). I Nils Eide-Midtsands artikkel *Boltrelek og lekeslåsing: Om å gi gutter rom til å være gutter* (Eide-Midtsand, 2007) hevder han å finne en rekke forskningsfunn som sier at gutter er mer tilbøyelige enn jenter til å engasjere seg i boltrelek, mens jentene virker å ønske å samhandle gjennom rollelek (liksom-lek) (Lindsey & Mize, 2001), sitert fra (Eide-Midtsand, 2007). Han bekrefter også i sin artikkel at foreldre er mer tilbøyelige til å lekeslå med sine sønner og rolleleke med sine døtre. Tidligere ble slike funn automatisk tolket i retning av at kjønnsforskjellene i lek er et resultat av læring, og at potensialet for leken er likt hos begge kjønn. Imidlertid kan man nå anta at jenter og gutter er predisponert for å hente inn forskjellige typer lekestimulering fra omgivelsene sine. Eide-Midtsand hevder at vi kan slå fast at spedbarnet selv aktivt er med på å forme sine omgivelser, og at nettopp dette utløser stimuleringen de trenger for å utvikle seg (Eide-Midtsand, 2007).

I samme artikkel refererer Nils Eide-Midtsand til Dr. Meaney's forskning ved McGill-universitetet, hvor han fant at hos både ape- og rotteunger engasjerer hanner og hunner seg i ulike lekeformer fra svært tidlig alder; hannene foretrekker røff fysisk lek, mens hunnene velger roligere aktiviteter (Meaney & McEwen, 1986), sitert fra (Eide-Midtsand, 2007). I flere forsøk har Meaney underbygd hypotesen om at disse kjønnsforskjellene er basert på nevroendokrine ulikheter mellom de to kjønnene.¹

Det har i mange miljøer vært nærmest tabu å antyde at forskjellene mellom gutter og jenters væremåte ikke er et resultat av sosialisering, men også av biologiske forskjeller. Eide-Midtsand mener at dette bør være i forandring da vi med tiden har fått nye metoder å kartlegge dette på. MR (magnetresonanstomografi) og PET (positronemisjonstomografi) er begge avanserte bildediagnostiske teknikker (Nylenna, 2006) som gjør oss i stand til å ”se” hvordan hjernen fungerer mens den er i aktivitet, hittil er det avdekket over hundre strukturelle og funksjonelle forskjeller mellom hjernen til gutter og jenter (Gurian & Stevens, 2005), sitert fra (Eide-Midtsand, 2007).

I forhold til oppgavens problemstilling er det interessant at denne forskningen hevder at den maskuline hjernen predisponerer gutter for bevegelse, og at gutter er mer tilbøyelige enn jenter til å knytte læring og velvære til det å utfolde seg fysisk. Den nyeste rapporten fra NOVA: *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner – en kunnskapsoppsummering* (Backe-Hansen, Walhovd & Huang, 2014) viser dog at det er svakheter ved forskning som baserer seg på MR-bilder av barn. Korrekte bilder forutsetter at barnet klarer å konsentrere seg om og utføre en oppgave samtidig som han eller hun skal forholde seg helt i ro. I den grad noen grupper, som for eksempel yngre barn eller gutter, har en tendens til å bevege seg mer mens bildene tas, kan det introdusere svakheter i studier av kjønns- og aldersforskjeller.

Jeg ble motivert til problemstillingen i møte med elever i undervisningssituasjoner jeg syntes var utfordrende, og som langt på vei understøtter forskningen jeg refererer til. Denne oppgaven er derfor skrevet med en forforståelse basert på funn i denne forskningen.

¹ Store medisinske leksikon forklarer endokrine kjertler som ”kjertler eller organer som tømmer sine produkter, hormoner, direkte over i blodet eller i nærliggende vevsstruktur” og begrepet nevroendokrin som samspillet mellom disse kjertlene og nervesystemet (Nylenna, 2006).

3.0 Refleksjon over problemstilling i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen.

Med utgangspunkt i disse funnene vil man kunne tenke seg at dans vil være den perfekte fritidsaktiviteten for en gutt. Å danse klassisk ballett krever energi, styrke og utholdenhet.

Hvorfor er da ikke landets ballettsaler stappfulle av gutter, og hvorfor opplevde ikke jeg i min praksisperiode at de minste guttene fant seg helt til rette i undervisningen? Hadde de fortsatt med ballettreningen uten ekstra oppmerksomhet og forestillingstid, slik premissene var for de fleste jentene? Klarer vi å rekruttere enda flere gutter til å begynne – og bli i balletten?

Disse spørsmålene er så omfattende at man vil kunne skrive egne oppgaver om hvert og ett av dem. Derfor har jeg valgt å avgrense oppgaven til å handle om tilrettelegging av profesjonell ballettundervisning for gutter. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen.

3.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

I boken *Didaktisk arbeid* forklarer forfatterne begrepet didaktikk som ”undervisningskunst”. Den didaktiske relasjonsmodellen legger vekt på ulike faktorer som er viktige når man planlegger aktiviteter og undervisning, og relasjoner mellom disse faktorene (Lyngsnes & Rismark, 2014). Den er utarbeidet for å være et verktøy for å planlegge, gjennomføre og reflektere over undervisningen og kategoriene vil påvirke hverandre gjensidig. De ulike didaktiske kategoriene er elev- og læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, læringsaktiviteter, vurdering og innhold. Jeg vil skrive om de forskjellige kategoriene under forskjellige avsnitt, men innhold, altså det jeg mener at undervisningen bør handle om vil jeg flette inn underveis.

3.2 Læreforutsetninger

Å ta hensyn til læreforutsetningene vil si å møte elevene der de er og slik de er, med andre ord må man ta hensyn til de ulike kulturelle, sosiale, fysiske og psykiske forutsetningene som elevene bringer med inn i undervisningssituasjonen. Hvis man anerkjenner at det finnes biologiske forskjeller mellom kjønn, må man også se på disse som læreforutsetninger man må forholde seg til i undervisningen.

3.2.1 Vekst

Fram til puberteten er det veldig små forskjeller i lengde og høyde mellom gutter og jenter, men guttene er gjennomsnittlig litt høyere. Dette forandres når ungdommene går inn i det som blir kalt pubertetens vekstspurt (Nordbotten, 2010); en kraftig vekstøkning som når sin topp ca. et par år etter den startet og gjennomsnittlig varer litt kortere for jentene enn guttene. Jentene starter sin vekstspurt rundt 10,5 år gamle, mens guttene først starter sin et par år senere. Jenter i puberteten er derfor ofte høyere enn jevngamle gutter som ennå ikke har startet sin vekstspurt, og det er også vanlig at jentene både har bedre utholdenhet og muskelstyrke enn guttene på samme alder (Nordbotten, 2010).

Selv om man ikke nødvendigvis må ta hensyn til dette når man planlegger innholdet i undervisningen, er det viktig å huske på at ungdommene kan trenge tid for å tilpasse bevegelsene til "den nye kroppen" i en vekstspurt - og at denne perioden vanligvis vil komme tidligere for jenter enn for gutter. Elevene kan selv bli fortvilet over plutselig ikke å mestre ting de tidligere klarte, fordi kropp og lemmer raskt blir mye lengre. I denne perioden er det viktig å trygge disse barna på at dette er en naturlig del av den fysiske utviklingen, slik at de ikke blir motløse og mister motivasjonen.

3.2.2 Bevegelighet

For å bli tatt opp som elev på en profesjonell skole må barna vanligvis gjennom en opptaksprøve hvor blant annet deres fysikk og musikalitet blir testet. Dette gir en relativt homogen gruppe, alle med et tilfredsstillende utgangspunkt for klassisk ballett. Da det nesten uten unntak er et vesentlig mindre tilfang av gutter, har guttene større variasjon seg imellom i de fysiske forutsetningene. Man kan tenke seg at på grunn av lavere rekruttering blant guttene vil flesteparten av guttene være mindre bevegelige enn gjennomsnittsjenta på en slik ballettskole. I tillegg skriver Nordbotten (2010) i boken *Barns fysiske utvikling* at barn blir stivere i løpet av pubertetens vekstspurt, og da spesielt guttene. Det samsvarer med min erfaring og forsvarer at guttene bør ha et eget opplegg når det gjelder uttøyning av muskulaturen gjennom hele skolegangen. Jeg synes også å observere at jentene generelt sett bruker mer tid utenom treningen til å tøye selv, og at forskjellen mellom kjønnene dermed kan bli ytterligere forsterket av dette.

I boken *Barns fysiske utvikling* slår Nordbotten (2010) fast at i aktiviteter som krever stor bevegelse, slik ballett er, er det trolig nødvendig å begynne med bevegelsestrening, selv før anbefalt start rundt 11-årsalderen. Skal man få nevneverdig økt bevegelse bør man gjøre omfattende bevegelsestrening annenhver dag, i tillegg til daglig vedlikeholdstøying (Breder, 1997).

Tidligere var det ikke de samme forventningene til guttene om å være like fleksible som jentene, men i en verden hvor klassisk ballett blir mer og mer androgyn, får det også konsekvenser for ballettundervisningen. På den ene siden kan man tenke seg at siden guttene i dag må ha mer eller mindre samme fokus på utslag og linjer som jentene, er det ikke like viktig med kjønnsdelte klasser som tidligere. Samtidig kan samme argument brukes for å forsvare separate klasser, da elevforutsetningene for bevegelse som regel er så forskjellige mellom kjønn.

3.2.3 Styrke

Det er ingenting som tyder på at det er noen kjønnsforskjeller i selve musklens yteevne. Den lille forskjellen mellom gutter og jenters styrke som finnes før puberteten, ser ut til å være direkte relatert til forskjell i muskelmasse (Nordbotten, 2010). I puberteten øker muskelmassen og -styrken betydelig hos gutter på grunn av produksjonen av kjønnshormonet testosteron, og økning av det kvinnelige kjønnshormonet østrogen fører ikke til tilsvarende økning i muskelmasse hos kvinner.

Ved ballettskolen ved DNOB begynner ungdommene med undervisning av *pas de deux* - altså pardans i klassisk ballett, når de går i 10.klasse. Da er den gjennomsnittlige jenta ferdig med sin vekstspurt, mens guttene vanligvis har et par år til å vokse på. Jentene kan i noen tilfeller være sterkere enn guttene i denne perioden siden de kommer i puberteten to år før guttene. I *Pas de deux*-undervisning lærer ungdommene å danse med hverandre og tradisjonelt sett har gutten fungert som "et tredje ben" for jenta; han skal holde henne på balanse og løfte henne. Med en partner kan jenta hoppe høyere og innta posisjoner hun ikke ville klart alene, mens for en gutt kan en partner hjelpe han med å forlenge en linje og vise sin styrke.

Det er nyttig å gjøre spesifikke styrkeøvelser i forbindelse med dansetrening, og det å ha et godt utgangspunkt for *pas de deux* er et viktig argument for dette. For guttene er det spesielt

viktig å forberede seg på å kunne løfte jentene, og siden det ofte kan være ubalanse i styrkeforhold og høyde mellom kjønnene i denne alderen, vil det være nærliggende å tro at det kan være fint med en ekstra innsats for å styrke både musklene og selvtilliten hos guttene.

Når man skal gjøre styrkeøvelser, er det viktig å huske noen hovedprinsipper for styrketrening: få repetisjoner med stor belastning trener maksimal styrke, flere repetisjoner med lavere belastning trener muskulær utholdenhet (Breder, 1997). En ballettklasse inneholder som oftest mange øvelser som gir muskulær utholdenhet, men få som effektivt trener opp styrken. Da gutter tradisjonelt sett har forventninger til seg om å hoppe høyt og løfte mye, bør de ha et eget styrkeprogram som ivaretar behovet for å bygge maksimal styrke.

3.2.3.1 Når kan man starte med styrketrening?

Studier viser at barn ved trening før og under puberteten kan oppnå en like stor prosentvis økning i muskelstyrke som voksne, men at økningen skjer uten en tilsvarende økning i muskelmasse (Nordbotten, 2010).

På den ene siden anbefales det ikke å trene styrke med vekter før puberteten, da ”voksen trening” med stor belastning kan gi skader som potensielt fører til alvorlige følger for et individ i vekst, siden skjelettet til barn er mykere og derfor mer utsatt (Nordbotten, 2010). På den andre siden hevder forfatteren av artikkelen *Styrketrening for barn* (Norsk Helseinformatikk, 2013) at det ikke finnes forskning som har bevist at styrketrening som er korrekt utført kan skade barns vekst, slik tidligere antatt. I følge artikkelen kan man nå slå fast at barn blir sterkere, og at styrketrening også kan forbedre motoriske ferdigheter, øke selvtilliten, redusere noen idrettsskader ved å styrke sener, leddbånd og bein/skjelett og at grunnen til at barn ikke skal bruke voksne treningsapparater er at disse er tilpasset voksne størrelser.

Konklusjonen min er at barn kan og bør trene styrke fordi det er avgjørende hvis man vil gjøre framskritt som ballettdanser, men at jo mindre barna er, jo mer oppfølging trenger de. Styrketrening for barn bør alltid observeres av en kompetent voksen, slik at den blir korrekt utført. Det er heller ikke nødvendig å bruke vekter når barn trener, da det finnes mange andre måter å trene effektivt på, med bruk av egen kroppsvekt. Det kan være fornuftig å vente med styrketrening til barna er rundt 7-8 år, da balanse og kroppskontroll modnes til voksent nivå i denne alderen (Norsk Helseinformatikk, 2013).

3.2.4 Forbilder

Det er liten tvil om at man også må forholde seg til samfunnets forskjellige forventninger til kjønn, i den grad det har vært med på å prege elevene. I møte med den første ballettundervisningen har de fleste jentene en idé om hva de tror en ballerina gjør. Det har samfunnet fortalt dem med å produsere stereotype leker, bøker og filmer av typen *Angelina Ballerina* og *Barbie i Nøtteknekeren*. Et unntak i norsk barneboklitteratur er *Karsten liker å danse* av Tor Åge Bringsværd, som handler om en gutt som liker å danse og som vil begynne på ballett. Men selv i den boken er gutter som danser forbundet med problemer, det er ikke noe opplagt valg at Karsten vil danse ballett og han er redd for å bli ertet.

Guttene mangler ofte selvsagte forbilder og rollemodeller de ønsker å assosiere seg med når de starter på ballettundervisningen, og min erfaring er at de ikke sjelden er sendt på treningen av foreldrene, uten selv å vite hva de begir seg inn i. En konsekvens av det kan jo være at motivasjonen til guttene er lavere når de begynner. Dette kan til en viss grad også forklare hvorfor ballettskolen jeg var utplassert hos i praksis virket å gi guttene både litt mer oppmerksomhet og også flere roller i oppsetninger. Jeg mener det må være et mål å beholde guttene i balletten uten å gi de ”særbehandling”. Min påstand er at man bør kunne overbevise disse guttene til å bli i dansen ved bruk av faget i seg selv, ved å introdusere dem for hvor utfordrende og givende klassisk ballett kan være. Jeg har som mål å kunne gi noen eksempler på hvordan det kan gjøres i denne oppgaven.

3.2.5 Oppmerksomhet og konsentrasjon

Jeg synes det kan virke som om vi nesten er inne i et paradigmeskifte når det kommer til hvilke forutsetninger barn møter med i undervisning av klassisk ballett i dag, kontra for bare noen få år siden. En pedagog jeg snakket med i praksisperioden beskrev at hun oppfattet barn som generelt mer urolige og at de har større vanskeligheter for å holde på konsentrasjonen enn tidligere.

Kan dette være en konsekvens av barns omgang med sine ”nye familiemedlemmer” som Ipad, mobiltelefoner og datamaskiner? Psykologspesialist Bente Arntzen henviser til forskning og mener at barn i dag ikke lærer å konsentrere seg på samme måte som tidligere, da tilpasningen

til den intense dataverdenen går på bekostning av barns evne til dybdeanalyse (Small & Vorgan, 2009), sitert fra (VG, 17.06.2012, *Data kan gi barn stresshjerne*). I følge Arntzen er dataspill så intenst hjernestimulerende at det går ut over den langsomme konsentrasjonen. Medietilsynets rapport om barn og medier fra 2016 slår fast at spilling er mer vanlig blant gutter enn jenter (Medietilsynet, 2016).

Hvordan kan vi forholde oss til dette i ballettundervisningen? Må vi forholde oss til det? Jeg vil i avsnittet om mål komme mer tilbake til hvorfor jeg mener den langsomme konsentrasjonen er viktig når man skal lære å danse ballett. Siden utvikling av ballettferdigheter er noe som systematisk må trenes opp, ville jeg ha fokusert på tydelig klasseledelse for at barna ikke så lett skulle latt seg distrahere. Jeg mener at arbeidet i ballettsalen gir barn en utmerket mulighet for å øve opp konsentrasjonsevnen sin, og jeg ville vært meg bevisst at for mange barn er det en egenskap som ikke naturlig blir stimulert i dag. Hvor lenge man kan kreve at barn beholder fokus er selvfølgelig aldersbetinget. (Nordbotten, 2010) skriver at barn liker intervallpregede aktiviteter og kjeder seg dersom de for eksempel må gå eller løpe langt uten at noe spennende skjer, men at en 6-åring godt kan holde på med en aktivitet i timevis bare hun/han får litt variasjon. Dette erfarte jeg selv i fjor sommer da vi som familie gikk på fjelltur og seksåringen min klagde over at det både var slitsomt og kjedelig å gå så langt. Men så fort vi nådde toppen og han kunne variere aktiviteten til hopp mellom noen steiner fikk han ny giv og energi og utbrøt entusiastisk og hoppende: ”Nå lader jeg batteriene!”

3.3 Mål

Mål kan lettest defineres som det vi ønsker at elevene skal kunne etter endt undervisning - altså elevenes læringsutbytte. Man skiller mellom ulike typer mål i et tidsperspektiv, for eksempel mål for et helt skoleår eller for kun en læringsøkt (Lyngsnes & Rismark, 2014), hvor de kortsiktige målene vanligvis vil være mer konkrete enn de langsiktige.

I klassisk ballett er det en viktig egenskap å kunne balansere mellom å være tålmodig og utålmodig i forhold til egne mål for å få framgang. Barn som spiller mye dataspill er vant med å få belønningssenteret sitt stimulert raskt og kan bli utålmodige i møtet med ballettundervisning. Denne utålmodigheten vil kunne hjelpe eleven til stadig å ønske å utvikle seg og nå nye mål, men i klassisk ballett må man ha et langtidsperspektiv på det å mestre den

komplekse aktiviteten som klassisk balletteknikk er. For å mestre det de fleste assosierer med ballett er et langsiktig mål. Man kan ta et sommerkurs i breakdance og imponere litt i skolegården til høsten, mens man kan trene ballett i 4-5 år, men fortsatt ikke få til noe som andre synes virker spesielt imponerende.

Å utdanne seg til klassisk ballettdanser krever årevis med dedikert og systematisk trening, derfor blir det viktig at pedagogen konkretiserer de kortsiktige målene for elevene, slik at de opprettholder motivasjonen og ikke mister motet. Manger & Wormnes (2015) påpeker i boken *Motivasjon og mestring* viktigheten av mål som avgrenser oppgavene fordi det gjør målene oversiktlige og motivere elevene for gjennomføringen av oppgaven.

Dette understøtter forfatterne av *Teaching boys – reaching boys* (Reichert & Hawley, 2010), som i *The boys project* rapporterer at mange erfarne lærere opplever det spesielt effektivt å gi gutter tydelige og konkrete mål å jobbe mot. I en ballettklasse kan dette behovet imøtekommes ved i større grad å skille mellom mål for form, teknikk og koordinasjon. Hvert element er viktig, men det er ikke hensiktsmessig å kreve alt på en gang, selv om det etter hvert i utdannelsen blir naturlig at kompetansen stadig mer går hånd i hånd.

Vi skiller også mellom kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål (Woolfolk, Pettersson, Ragnheiður & Nygård, 2004). Kunnskapsmål legger vekt på det kognitive, som tenkning og forståelse. I klassisk ballett kan et slikt mål for eksempel handle om å forstå hvordan utoverrotasjon (turn-out) fungerer, og stiller ingen krav til at man selv skal klare å utøve det. Ferdighetsmål omhandler det man forventer at eleven skal kunne utføre mot slutten av en undervisningsperiode, for eksempel å kunne gjøre trinnet *pas de chat* i klassisk ballett. Med holdningsmål refereres det til mål som omhandler ulike grader av forpliktelse og engasjement (Woolfolk et al., 2004). Det høyeste nivå i taksonomien for holdningsmål handler om at eleven opptrer i tråd med verdier, for eksempel verdiene/kulturen på en utdanningsinstitusjon.

NOVA rapport 4/08 *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (Bakken, 2008) hevder at det kan virke som jentene har en fordel når det gjelder skolens ”skjulte pensum”, altså å forholde seg til de uskrevede normer og regler som det forventes at elever tilpasser seg til. Rapporten stiller et viktig spørsmål om skolen bør endre sitt ”skjulte pensum”, eller om det i skolens disiplinering ligger viktige og nødvendige elementer som forbereder og sorterer elevene i forhold til arbeidslivet de skal ut i

senere. Eide-Midsand siterer Gurian & Stevens (2005) og mener at det ikke bare er et pedagogisk spørsmål hvorvidt vi skal tilpasse undervisningen til guttene eller omvendt, men kanskje enda mer et moralsk spørsmål. Selvfølgelig kan og bør gutter trenes opp til å bli bedre lyttere, flinkere til å ta hensyn til andre, osv. Men det er ikke alt i hjernen som lar seg omforme og den lar seg ikke nødvendigvis forme etter våre idealer (Eide-Midsand, 2007). Har vi i det hele tatt noen rett til å forme barn til en type elev som vi voksne har bestemt oss for er lettest å undervise, lettest å omgås?

På den ene siden er det som nevnt et naturlig holdningsmål for ballettelever å kunne opptre disiplinert, og man er nødt til å ha eller å opparbeide seg en høy arbeidsmoral og selvdisiplin for å kunne lykkes i utdanningsløpet for ballettdansere. Eide-Midsand hevder at dette i seg selv kan være et vanskeligere mål for gutter å nå: ”Guttenes høyere aktivitetsnivå og lavere impuls kontroll, hans hang til risikotaking og fysiske uttrykksmåter, blir gjerne sett på som ”støy i systemet” (Eide-Midsand, 2007). På den andre siden understreker *The boys project* viktigheten av disiplin for at guttene skal trives (Reichert & Hawley, 2010).

For å bli god i klassisk ballett må man være glad i prosessen, man må like veien til målet, og klarer man som pedagog å gjøre veien til målet spennende og meningsfylt, blir det ikke så viktig å kunne ”temme” guttenes impulser og deres høye aktivitetsnivå. God øving som omfatter gleden ved øving, utvikler automatiske ferdigheter (Manger & Wormnes, 2015). Det er allikevel tydelig at de i denne øvingen – og gleden ved den, trenger et strukturert rammeverk rundt det for å få flest mulig positive erfaringer.

Selv om klassisk ballett i utgangspunktet er veldig fysisk, opplevde jeg ikke i min praksis at det så ut til å være et mål at de yngste elevene skulle bli slitne i særlig stor grad, og ballett for nybegynnere tilfredsstillende ikke nødvendigvis barn med høyt aktivitetsnivå. På endel områder kan det være naturlig å sammenligne undervisning av klassisk ballett med akademisk undervisning, da begge deler forutsetter høy konsentrasjon, undervisning av et universelt vokabular og øker hvor man oppholder seg på samme sted i rommet lenge. Fra 9-års alderen jobber barna i profesjonsrettet ballettundervisning opptil 45 minutter ved barren (stangen) i strekk og dette er i samsvar med hvordan ballett tradisjonelt har blitt undervist i mange generasjoner.

Det stilles også høye formkrav til hvordan kroppsdelene korrelerer og til vinklene hodet/foten/fingrene etc. holdes i. Disse målene lar seg lett forsvare, da klassisk ballett krever at man oppnår en ”fasit” i utførelsen for at den skal ansees som korrekt.

Det er viktig å kode kroppen til disse formene tidlig for å kunne nå forventede fysiske ferdighetsmål i ballett. Hvis man setter det i sammenheng med taksonomien for disse målene, vil det å jobbe mye med overgangen fra refleksjonshandling til innøvd handling være viktig for å kunne nå en høy grad av måloppnåelse for ferdighetsmål (Woolfolk et al., 2004).

I ballett stilles det som sagt tidlig krav til finmotorikk og dette kan være en utfordring når man antar at gutter i gjennomsnitt ligger bak jentene i utvikling, både i språkforståelse og finmotorikk ved 6-årsalderen (Eide-Midtsand, 2007). Ved Ballettskolen ved DNOB har de valgt å ta høyde for dette ved å la jenter starte ett år tidligere med ballettundervisning enn gutter. Utfordringen ligger da ofte i at når guttene først begynner å danse blir de som regel plassert i samme gruppe som jentene, som da allerede har danset et år. Guttene har ikke nødvendigvis tatt igjen jentene i modning og i tillegg har jentene tilegnet seg et forsprang i ferdigheter.

3.3.1 Motivasjon

Gunn Imsen definerer i boka *Elevers verden* motivasjon som en drivkraft til å sette i gang eller holde fram med en aktivitet og det som gir denne aktiviteten mening (Imsen, 2005).

3.3.1.1 Målorientering

Man kan dele motivasjonsbegrepet inn i et teoretisk skille mellom indre og ytre motivasjon, hvor indre motivasjon sies å være aktiviteter som i seg selv fungerer som belønning og hvor ytre motivasjon er skapt av eksterne faktorer som belønning og straff (Woolfolk et al., 2004). I dag ansees dette av mange som litt for enkelt og man snakker snarere om den lærendes målorientering (Manger & Wormnes, 2015). Målorienteringer er hva man tenker om målene og handler om hvordan og hvorfor vi ønsker å nå disse resultatene. Det er vanlig å operere med to ulike målorienteringer; prestasjonsmål (resultatmål) og mestringsmål (prosessmål). Prestasjonsorienterte elever er ofte opptatt av å få ros og anerkjennelse for det de gjør, de er ofte opptatte av å utkonkurrere andre og av ikke å framstå som inkompetente.

Mestringsorienterte elever legger vekt på å utvikle egen kompetanse og liker gjerne utfordringer som de tror kan øke deres ferdigheter (Woolfolk et al., 2004).

Prestasjonsmål fungerer best for individer som liker og motiveres av konkurransen, mestringsmål alene motiverer ikke disse individene tilstrekkelig for å yte toppinnsats (Manger & Wormnes, 2015).

I boken *Reaching boys – teaching boys*, basert på en internasjonal studie av *What work with boys* (Reichert & Hawley, 2010) blir effekten av et innslag av konkurranse blant gutter flere ganger trukket frem. Dette støtter opp om teorien om at det er viktig å tydeliggjøre målene for guttene, slik at de ser hva de kan ”henge seg på” og konkurrere i. Man trenger kanskje ikke en internasjonal studie for å oppdage at mange gutter vil gå inn i konkurransepregede aktiviteter med entusiasme. Det er allikevel interessant at Imsen beskriver en mulig forklaring på at jenter har mindre ”aktiv” prestasjonsmotivasjon enn gutter med at det å være ambisiøs kvinne, som er aktiv og opptatt av prestasjon bryter med de konvensjonene som ligger nedlagt i vårt vestlige kjønnsrollemønster (Imsen, 2005).

Oppgavens problemstilling fokuserer på guttene og et interessant funn i studien *What works with boys* er at guttene tydelig formidler engasjement når de konkurrerer og samarbeider samtidig: ”Of interest here is boys’ pronounced appreciation of opportunities to both compete and cooperate in a scholastic setting.” (Reichert & Hawley, 2010). Ballett er en aktivitet hvor man måles på individuelle prestasjoner. Men det er også en ”lagsport” hvor man er sammen om å levere resultatet; forestillingen og opplevelsen publikum skal sitte igjen med er avhengig av at alle involverte gjør jobben sin bra og forstår betydningen av sin egen plass i resultatet. Reichert & Hawley trekker fram motivasjonen guttene viste når de fikk mulighet til å ”levere for laget”. Alle gruppenummer i en forestilling er fine anledninger for guttene å gjøre nettopp det; å levere for laget og jeg mener at det derfor er viktig at også guttene får mye erfaring med å danse sammen i gruppe.

En tidligere mannlig kollega, som i mange år har jobbet som profesjonell danser fortalte at han alltid hadde syntes det var spesielt motiverende når han følte seg nødvendig, ikke bare en som det var ”morsomt” at danset/var med, til tross for han var gutt. Alle *pas de deux* baserer seg på samarbeidet mellom to partnere og kan potensielt tilfredsstillende gutters behov for å føle seg nødvendige.

3.4 Rammefaktorer

Det er mange forhold som påvirker en undervisningssituasjon og disse kaller vi rammefaktorene, altså rammene som ligger til grunn for undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2014). Det finnes både veldig konkrete faktorer man som lærer må forholde seg til, som for eksempel kompetansemål og årstimeantall i hvert fag, men det finnes også en del mindre definerte rammer som kan tolkes individuelt av forskjellige lærere.

3.4.1 Læreren som rammefaktor, trenger gutter en mannlig lærer?

Den viktigste rammefaktoren er selve læreren. Lærerens kunnskaper, holdninger, forventninger, kreativitet og innsats er mest avgjørende for hvordan undervisningen blir, og hva slags erfaringer og læringsutbytte elevene blir sittende igjen med (Lyngsnes & Rismark, 2014).

I 2008 kom den tidligere nevnte rapporten *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (Bakken, 2008) initiert av Kunnskapsdepartementet. I denne rapporten konkluderer de med at det er usikkert om barn lærer mer dersom de har en lærer av samme kjønn. Forskingen er sprikende, men de fleste har kommet fram til at dette har ingen eller svært begrenset betydning. Studien antyder at lærerens kompetanse og evne til formidling er viktigere for elevens læring enn lærerens kjønn. I artikkelen *Ballet energy for boys* (Roos & Timing, 2013) hevder de at forskning viser at dansestudenter har ingen preferanse for hvilket kjønn læreren har.

Forhold som vil være viktig for gutter som danser er at de har mannlige forbilder som de kan se opp til og en mannlig lærer vil absolutt kunne fungere som det. Er ballettskolen knyttet til et dansekompani, som profesjonell danseundervisning ofte er, kan læreren allikevel finne andre rollemodeller guttene kan observere. Læreren kan for eksempel ta med elevene for å se de mannlige ballettdanserne på klasse, på prøver eller i forestillinger. Da ballettpedagoger i profesjonelle skoler som oftest har vært utøvende dansere selv, vil en mannlig lærer sannsynligvis være noe bedre kvalifisert til å undervise eldre gutter i det de begynner å lære kjønnsspesifikke trinn. En kvinnelig lærer må være veldig bevisst og sette seg inn i forskjellene i trinnrepertoaret og fokusområdene på de eldste nivåene, samt sørge for å introdusere elevene for gode mannlige rollemodeller.

3.4.2 Klasseledelse

Et av de sentrale funnene i *The boys project* var at gutter er relasjonelle elever, med andre ord er guttenes forhold til sin lærer viktig (Reichert & Hawley, 2010): "Boys take a shrewd measure of not only their teachers' mastery of their subjects but also of their enthusiasm for what they are doing" (Reichert & Hawley, 2010).

Kan man av dette anta, slik enkelte lærere jeg har snakket med hevder, at guttene er mer kritiske i forhold til sin lærer? Må man i større grad "fortjene" deres respekt for å få den? I samme studie av Reichert og Hawley hevder de at gutter raskt føler om læreren mangler selvtillit, enten det er i seg selv eller til faget sitt. I dagens samfunn og i dagens skole kommer ikke lærerjobben med en automatisk autoritet slik som før. Thomas Nordahl hevder i sin bok om klasseledelse at den enkelte lærer i dag må framstå med en mer personlig autoritet enn tidligere, hvor ledelse er en avgjørende dimensjon (Nordahl, Hemmer & Hansen, 2012).

Klassisk ballettundervisning har lang tradisjon for at en lærers ledelse knyttes opp til bruken av disiplin og ofte ved bruk av behavioristiske læringsmetoder for å lede en klasse, og selv om ikke all undervisning fortsatt foregår på den måten, utøves det nok generelt sett mer disiplin i en ballettklasse enn i den vanlige skolen. Ballettutdanning er som regel tradisjonell, hvor faget og ikke eleven står i sentrum. Skal man forsøke en mer progressiv måte å lede undervisning på, må man være seg bevisst utfordringene det er å legge vekt kun på gjensidighet og dialog med elevene. Fordi verden i dag er mer kompleks og omskiftende, med så store valgmuligheter, kan man si at barn og unge i dag har enda mer behov for struktur og tydelighet enn tidligere (Nordahl et al., 2012). I et fag som klassisk ballett, som utfordrer både elevens fysiske yteevne, komplekse forståelse av faget og personlige uttrykk og innlevelse er det viktig å kunne lede en klasse hvor både faget og eleven kombinert står i sentrum av undervisningen.

Enkelt oppsummert kan man si at klasseledelse viser at en lærer skal være en tydelig voksenperson, som også skal ha et godt forhold til elevene. Undervisningen skal vise og formidle at det er lærerne som har og tar ansvar, samtidig som elevene verdsettes og anerkjennes (Nordahl et al., 2012). Dette bekrefter også forfatterne av *Reaching boys – teaching boys*, som kartla at mange gutter som deltok i prosjektet rapporterte at de responderte best på strukturerte, krevende og rettferdige lærere. Guttene trakk fram deres

forhold til læreren som avgjørende i forhold til om de klarte å få fram sine beste sider i skolearbeidet (Reichert & Hawley, 2010).

3.5 Læringsaktiviteter

Læringsaktivitetene handler både om læreres undervisning og om elevenes arbeid og dreier seg om den aktiviteten som foregår i læringssituasjoner (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Så med hvilken metode undervises klassisk ballett? Hvordan *bør* det undervises for best mulig resultat for begge kjønn?

De fleste institusjoner som underviser barn i klassisk ballett, hvor intensjon er at denne er profesjonsrettet, domineres av en veldig tradisjonell mesterlærepedagogikk, altså ved at elevene tilegner seg kunnskap ved å observere hvordan læreren viser trinnene. Kunnskap og kultur overføres mellom generasjonene på godt og vondt, ofte uten at det stilles kritiske og reflekterende spørsmål.

3.5.1 Kreativitetens og lekens kraft

Boken *Reaching Boys – Teaching boys* viser til at guttene i deres undersøkelse verdsatte oppgaver hvor de fikk tydelige instruksjoner om hvordan de kunne løses, men som lot det være rom for å oppdage og lage ting på egen hånd også: "The boys' reports of their favored lessons strongly corroborated the special engagement and empowerment their teachers observed in the process of being required to make things" (Reichert & Hawley, 2010).

Jeg vil hevde at trinn og dans er materiale på lik linje med annet materiale - det forsvinner bare fortore, og man kan derfor forsvare sammenligningen med guttenes motivasjon til "å lage ting" med det å lage dans. Forfatterne av artikkelen *Ballet energy for boys* beskriver stimuleringen av guttenes kreativitet som en viktig del av deres danseverksted, som ble holdt for å rekruttere gutter til ballett i Finland (Roos & Timing, 2013).

På de laveste nivåene i klassisk ballettundervisning er skapende oppgaver en naturlig del av en undervisningstime, både for å stimulere barnas fantasi, men også for å variere dynamikken i økten. Dette faller ofte ut av timene når barna er rundt 10 år. Man vil altså kunne

argumentere for å beholde de kreative elementene mye lengre for å stimulere motivasjonen og engasjementet i en klasse, ikke minst hos guttene. Om man vil ta seg tid til dette i en klassisk ballettklasse er en vurderingssak. Jeg tenker at det kanskje kan være nok å la guttene få komponere en av øvelsene selv. En annen løsning vil også kunne være å sette inn skapende arbeid som et eget fag. Det måtte da gjelde alle elever, da jentene også trenger å oppmuntres til å være kreative, også når det er klassisk ballett som står hjertet deres nærmest. Den anerkjente koreografen Crystal Pite har uttrykt seg slik:

When you're a young boy wanting to study ballet you're already a kind of rebel, someone who is thinking outside the box, so you're more likely to end up making work or running a company. Girls are less likely to be prized for being a maverick, they're more likely to be encouraged to look and dance like everyone else – which means that a lot of the creative women will end up in contemporary dance.

(Crystal Pite, *The Guardian* May 12th 2016)

Kjennetegnet på lek, til forskjell fra annen aktivitet, er at barnet skaper en imaginær situasjon. Et annet kjennetegn på lek er at den har regler. Det finnes ingen lek uten at barnet, bevisst eller underforstått, holder seg til visse rammer for aktiviteten. Leken er regulert, den er ikke en tilfeldig aktivitet (Imsen, 2005). For ballettelever kan leken videreføres med for eksempel den amerikanske koreografen William Forsythes enkle improvisasjonsøvelser, som er en slags lek med trinn og bevegelse - med klare regler, basert på den klassiske ballettens form. Både Piaget og Vygotsky, som jeg kommer tilbake til i et senere avsnitt, er enige om at leken har en enorm innflytelse på barns utvikling; "...det er i leken barnet begynner å handle selvstendig i forhold til hva det persiperer" (Imsen, 2005).

Dette mener jeg bekrefter hvor viktig det er å la barn bruke det de har lært i skapende arbeid. I boken *Reaching Boys – teaching boys* slutter de opp under denne teorien:

"In no other area of this study was there a stronger concordance between boys and teachers than in their agreement about the power of games to bring new energy and interest to the classroom." (Reichert & Hawley, 2010)

3.5.2 Verdien av variasjon

For få år siden avdekket forskere en overraskende ulikhet mellom gutter og jenters hjerne gjennom en MR-skanning (Gurian & Stevens, 2005), sitert fra (Reichert & Hawley, 2010). Det viser seg at mens jentas hjerne durer og går uavlatelig, trenger gutten å ”lade opp” hjernen sin med jevne mellomrom. Hjernen kobler seg rett og slett ut, inntar ”hvilemodus” – spesielt når han kjeder seg. Fra lærerens synspunkt er han et uromoment; det virker som om han ikke konsentrerer seg, ikke følger med – noe han heller ikke gjør, men ikke av vrangvilje eller dumskap, det er derimot fordi det er slik hjernen hans fungerer og skal fungere (Eide-Midtsand, 2007). Det kan dermed være grunn til å mene at guttene trenger mer variasjon i en klasse enn jentene, for å beholde fokus og motivasjon.

Dette samsvarer med min erfaring fra undervisning av de mindre barna; mange av guttene så ut til å nesten falle i ”dvale” hvis vi oppholdt oss for lenge ved barren. De som prøvde å følge timens regler for selvkontroll og fokus sovnet nesten, mens de som enten oppfattet reglene som utydelige, eller som ikke syntes det var særlig viktig å følge de, tullet og tøyset for å variere timen.

3.5.3 Vygotsky og Piaget

Man kan tenke seg at de minste guttene kan dra spesielt nytte av å være i samme undervisningsgruppe som de litt mer modne jentene. Jentene kan tenkes å fungere som forbilder for guttene og muligens påvirke dem til å følge deres eksempel både i oppførsel, innsats og i ferdigheter.

Dette vil kunne støttes av ideene til den russiske psykologen Vygotskys sosiokulturelle teorier, hvor han hevder at læring foregår i samhandling med andre, fortrinnsvis voksne eller flinkere jevnaldrende (Woolfolk et al., 2004). Men vil det være særlig nyttig for jentene? Både Vygotsky og den sveitsiske psykologen Piaget la vekt på betydningen av sosial samhandling for utvikling. Men der Vygotsky fremhevet at kilden til barns kognitive utvikling ligger i interaksjon med mennesker som er mer utviklet i sin tenkning, hevdet Piaget at den nyttigste samhandlingen er den som finner sted mellom likemenn, fordi likemenn har likt grunnlag og kan utfordre hverandres tenkning (Woolfolk et al., 2004).

3.6 Vurdering

Grovt skissert kan vi dele vurdering inn i *underveisvurdering* og *sluttvurdering*.

Underveisvurdering skal bidra til å fremme læring i en prosess og sluttvurdering skal kartlegge hva læringsutbyttet faktisk ble etter endt opplæringsperiode (Lyngsnes & Rismark, 2014). I denne oppgaven er det interessant å se litt på om vi vurderer jenter og gutter likt og om vi har andre forventninger til guttene enn til jentene.

Gunn Imsen slår fast i boka *Elevenes verden* at gutter får mer oppmerksomhet fra læreren enn jenter og forklarer det blant annet med at læreren ser gutter som potensielle bråkmakere. Det har også vist seg at guttene bruker et sett av hersketeknikker i klassen, hvor det å fange lærerens oppmerksomhet er en av strategiene. Dette kan jeg relatere til fra min praksisperiode på Ballettskolen ved DNOB, hvor jeg opplevde utfordringer i forhold til enkelte gutter som krevde mye oppmerksomhet. Jeg var muligens med på å forsterke det mønsteret ved å tillate initiativene fra guttene og fordi jeg hadde mindre krav til at de skulle passe inn. Gunn Imsen påpeker vi bidrar til å holde kjønnsstereotypene ved like når vi anser guttene som aktive og utadvente og jentene som snille, stille og lydige, eller når vi forventer forskjellige ferdigheter fra gutter og jenter. I en undersøkelse fra karaktersetning i faget fysikk viste det seg at lærere systematisk ga bedre karakterer når de trodde det var en guttebesvarelse de rettet enn når det var en jentebesvarelse, da lærerne mente at gutter hadde bedre evner og positive holdninger til dette faget (Imsen, 2005).

Underveisvurdering, eller vurdering for læring skal altså hjelpe eleven med å bli bedre, dette kan være i form av tilbakemeldinger og støtte underveis. Det viser seg at lærerne møter gutters behov raskere og oftere, og at gjennomsnittlig to tredjedeler av lærernes interaksjonstid med elevene tilfaller gutter (Imsen, 2005). Blir guttene avhengige av denne typen oppmerksomhet og er vi som lærere med på å svekke gutters læringsstrategier når vi skjevfordeler oppmerksomheten slik?

4.0 Konklusjon

Hovedspørsmålet og problemstillingen i denne oppgaven har vært ”Hvordan tilrettelegge for profesjonsrettet undervisning av klassisk ballett for gutter”.

Jeg vil konkludere denne oppgaven med lærerens tilrettelegging for undervisning av gutter, selv om det er viktig å huske at jenter ikke nødvendigvis lærer noe mindre av ”gutteaktiviteter”.

For meg er det flere momenter som fremstår som positive for gutters læringsutbytte i ballettklassen:

- En lærer som tar hensyn til gutters fysiske utvikling, vekstspurt og behov for ekstra styrke- og bevegelsestrening.
- Guttenes møter med gode rollemodeller.
- Undervisning som sørger for at guttene blir fysisk slitne i løpet av økten og med det imøtekommer gutters behov for aktivitet.
- En ballettklasse som ikke har for lange strekk ved barren (stangen) for de yngste gruppene, men som varierer timen tilstrekkelig tilpasset alder.
- En lærer som klarer å skille ”konstruktivt bråk” med læringsinnhold fra læringshemmende uro, og som har aldersbetinget forventning av konsentrasjon.
- En lærer som klarer å skape en god relasjon til sine elever, samtidig med å utøve tydelig klasseledelse.
- Undervisning med tydelige mål og forventninger til elevene.
- Undervisning som har innslag av både sunn konkurranse, lagarbeid og kreativitet.
- En lærer som er bevisst hvilke trinn og egenskaper framtidige mannlige ballettdansere må beherske.
- Og ikke minst undervisning som lærer elevene gode læringsstrategier.

Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er et tema som jevnlig er oppe i media og mye av teorien jeg har brukt i arbeidet med denne oppgaven har jeg hentet fra forskning på ”vanlig” skole, initiert av den debatten. Det finnes ikke mye forskning gjort på verken ballettutdanning, eller ballettutdanning og kjønn. De fleste eksemplene mine fra ballettskoler er derfor erfaring- og ikke forskningsbasert. Som tidligere nevnt mener jeg at jeg kan forsvare bruken av faglitteraturen, da man kan trekke relevante paralleller mellom akademisk skole og undervisning av ballett.

I forkant av oppgaven trodde jeg at jeg ville konkludere med at guttene trenger egne klasser for å få best utbytte av undervisningen. I etterkant er jeg ikke lenger overbevist om at det er avgjørende, selv om jeg fortsatt tror det er hensiktsmessig. Etter min mening trenger guttene

mange av momentene jeg har skissert for å utvikle ferdighetene optimalt, og ikke minst også for å beholde motivasjonen til å fortsette med ballettundervisningen.

I en lengre oppgave ville jeg nok ha omformulert problemstillingen til ”Hvordan tilrettelegge for profesjonsrettet undervisning av klassisk ballett, slik at elever av begge kjønn får best læringsutbytte”. Det må selvsagt være et mål å forbedre gutters resultater uten å gå på bekostning av jentenes utviklingsmuligheter.

5.0 Litteraturliste

- Backe-Hansen, Elisabeth, Walhovd, Kristine B & Huang, Lihong. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: en kunnskapsoppsummering*: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, Anders. (2008). *Er det skolens skyld? : en kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (Bind 4/2008).
- Breder, Knut. (1997). *Dansens teori* (Bokmål/nynorsk[utg.]. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Eide-Midtsand, Nils. (2007). Boltrelek og lekeslåssing. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(12), 1467-1474.
- Gurian, Michael & Stevens, Kathy. (2005). *The Minds of Boys : Saving Our Sons From Falling Behind in School and Life*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. Sitert i Eide-Midtsand, Nils. (2007). Boltrelek og lekeslossing. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*.
- Imsen, Gunn. (2005). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kindlon, Daniel James & Thompson, Michael. (2000). *Raising Cain: Protecting the emotional life of boys*: Random House Digital, Inc. Sitert i Eide-Midtsand, Nils. (2007). Boltrelek og lekeslåssing. *Tidsskrift for Norsk psykologiforening*.
- Kvam, Merethe. (07.11.2013) *Styrketrening for barn*. Norsk helseinformatikk. Hentet fra: <https://nhi.no/trening/aktivitet-og-helse/treningsrad-barn-og-unge/styrketrening-for-barn/>
- Lindsey, Eric W & Mize, Jacquelyn. (2001). Contextual differences in parent–child play: Implications for children's gender role development. *Sex Roles*, 44(3-4), 155-176. Sitert i Eide-Midtsand, Nils. (2007). Boltrelek og lekeslåssing. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*.
- Lyngsnes, Kitt Margaret & Rismark, Marit. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, Terje & Wormnes, Bjørn. (2015). *Motivasjon og mestring : utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Meaney, Michael J & McEwen, Bruce S. (1986). Testosterone implants into the amygdala during the neonatal period masculinize the social play of juvenile female rats. *Brain research*, 398(2), 324-328. Sitert i Eide-Midtsand, Nils. (2007). Boltrelek og lekeslåssing. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*.
- Medietilsynet. (2016). *Barn og medier 2016. 9-16-åringers bruk og opplevelser av medier*. Hentet fra: http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2016_barnogmedier.pdf
- Nielsen, Harriet Bjerrum. (2014). *Forskjeller i klassen : nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforl. Sitert i Torgersen, Agathe. (2015). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner–overdrivelser eller grunn til panikk?*, Høgskolen i Oslo og Akershus).
- Nordahl, Thomas, Hemmer, Kirsten Jannike & Hansen, Ole. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordbotten, Gerd Lise M. N. (2010). *Barns fysiske utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Nylenna, M. (2006). *Store medisinske leksikon*: Oslo: Kunnskapsforlaget.

- Reichert, Michael & Hawley, Richard. (2010). *Reaching Boys, Teaching Boys : Students and Teachers Reveal What Works - and Why*. Chichester: Wiley.
- Roos, Cecilia & Timing, Embodied. (2013). Practical Papers. *Nordic Journal of Dance-Volume*, 4(2), 3.
- Small, Gary & Vorgan, Gigi. (2009). iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind. *Education Review//Reseñas Educativas. Sitert i VG*. (17.06.2012).
Data kan gi barn stresshjerne Hentet fra:
<http://www.vg.no/forbruker/teknologi/data-og-nett/data-kan-gi-barn-stresshjerne/a/10050940/>
- The Guardian. (12.05.2016). *Crystal Pite: 'In ballet, girls are less likely to be prized for being mavericks'*. Hentet fra: <https://www.theguardian.com/stage/2016/may/12/crystal-pite-girls-ballet-choreographer-prized-mavericks>
- Woolfolk, Anita E., Pettersson, Tove, Ragnheiður, Karlsdóttir & Nygård, Mari. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.