

MASTEROPPGAVE

M5GLU18

Mai 2023

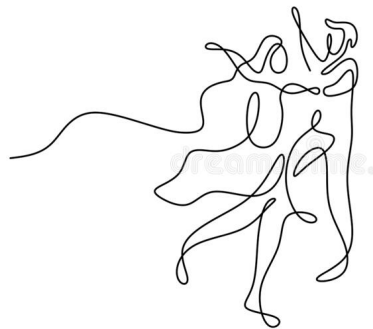
Dans i Kroppsøving

En kvalitativ studie av kroppsøvingslærere sine tanker og erfaringer om dans som aktivitet i kroppsøvingsfaget

Dance in Physical Education

A qualitative study of physical education teachers' thoughts and experiences on dance as an activity in physical education

30 sp oppgave



Johanna Smerkerud

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Med denne masteroppgaven skrevet ferdig, er også fem år som lærerstudent på Oslomet over. Det har vært fem lærerike år som jeg fikk avslutte med å skrive om det jeg liker aller best: Dans og kroppsøvningsfaget. Det har vært en spennende prosess og en fin erfaring som jeg vil ta med meg videre når jeg til høsten fortsetter med videre kroppsøvningsstudier.

Jeg vil gjerne takke min gode veileder Tonje Fjogstad Langnes som alltid stiller opp og besvarer alle spørsmål jeg kommer med. En klok og inspirerende dame jeg har hatt mange gode samtaler med. Tusen takk for ditt faglige bidrag til denne masteroppgaven. Du er god.

Jeg vil også takke mine kjære medstudenter for fem fine år sammen, og familien min som alltid stiller opp. Å ha en gjeng kroppsøvningslærere rundt middagsbordet slår aldri feil!

Johanna Smerkerud

14.05.2023

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å studere kroppsøvingslærere i ungdomsskolen sine tanker og erfaringer med dans som aktivitet i kroppsøvingsfaget.

Bakgrunnen for dette er min egen interesse for dans, samt den relativt smale forskningen som finnes knyttet til kroppsøvingslæreres erfaringer med dans i undervisningen. Tidligere forskning viser at dans er nedprioritering i kroppsøvingslæreres undervisningspraksis og at det er et skille mellom lærerplanens intensjoner og den operasjonaliserte læreplanen (Arnesen, Leirhaug & Aadland, 2017; Mordal Moen, Westlie, Hammer Brattli, Bjørke & Vakt skjold, 2015). Oppgavens problemstilling er:

Hvilke tanker og erfaringer har kroppsøvingslærere om dans som læringsaktivitet i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen?

Masterprosjektet er strukturert rundt et kvalitativt design. Jeg har gjennomført fem intervjuer av kroppsøvingslærere som alle jobber på ulike ungdomsskoler på Østlandet. Videre bearbeidet jeg dette datamaterialet ved bruk av temasentrert analyse. Dette for å få frem lærernes egne tanker og erfaringer knyttet til dans som aktivitet i kroppsøvingsfaget. Her fremkom tre temaer som videre ble diskutert hver for seg ved hjelp av forskrifter og styringsdokumenter, samt tidligere forskning knyttet til dans, undervisning og kroppsøvingsfaget.

Resultatene viser at deltakerne har varierende meninger om betydningen av dans i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingslærernes egne interesser, deres bakgrunn og kompetanse har en stor betydning for danseundervisningen. Manglende kompetanse i dans skaper enkle løsninger og usikkerhet i læringssituasjoner. Alle lærerne i denne studien er enige i at dans er viktig for elevene. De skal oppleve mestring, glede og tørre å bli utfordret. Dans kan skape trygget og selvtillit, og det kan også bidra til at elevene finner glede i en aktivitet som de kan ta med seg videre i livet. Kroppsøvingsfagets mål om livslang bevegelsesglede kan nås ved å ta i bruk dans som aktivitet.

Dansens vide begrep og store rom for tolkning, kan skape usikkerhet for lærere med manglende kompetanse i temaet, men også et større rom for de med. Med lite fokus på dans i

uddanningen ser flere lærere på kroppsøvningsfaget ut fra et idrettsrettet perspektiv. Lærerens egeninteresse og kompetanse har stor betydning for danseundervisningen i den enkelte klasse.

Nøkkelord: dans, kroppsøvningsfaget, kroppsøvningslærere, ungdomsskole og læreplan.

Summary

The purpose of this master's thesis has been to study physical education teachers in lower secondary school's thoughts and experiences with dance as an activity in physical education. The reason for this is my own interest in dance, as well as the relatively narrow research that exists related to physical education teachers' experiences with dance in teaching. Earlier research shows that dance is a low priority in physical education teachers' teaching practice and that there is a distinction between the intentions of the curriculum and the operationalised curriculum (Arnesen et al., 2017; Mordal Moen et al., 2015) The thesis question is:

What thoughts and experiences do physical education teachers have regarding dance as a learning activity in physical education in lower secondary school?

The master's project is structured around a qualitative design. I have conducted five interviews with physical education teachers who all work at different lower secondary schools in Eastern Norway. Furthermore, I processed this data material using theme-centred analysis. This is to elicit the teachers' own thoughts and experiences related to dance as an activity in physical education. Three topics emerged here, which were further discussed separately with the help of regulations and governing documents, as well as previous research related to dance, teaching and physical education.

The results show that the participants have varying opinions about the importance of dance in physical education. The physical education teachers' own interests, their background and competence are of great importance to dance teaching. Lack of competence in dance creates simple solutions and uncertainty in learning situations. All the teachers in this study agree that dance is important for the students. They should experience mastery, joy and dare to be challenged. Dancing can create confidence and confidence, and it can also help students find joy in an activity that they can take with them further in life. The physical education subject's goal of lifelong enjoyment of movement can be achieved by using dance as an activity.

The broad concept of dance and wide scope for interpretation can create uncertainty for teachers who lack competence in the topic, but also a larger scope for those involved. With little focus on dance in education, more teachers view physical education from a sports-

oriented perspective. The teacher's self-interest and competence are of great importance for the dance teaching in the individual class.

Keywords: dance, physical education, physical education teachers, lower secondary school and curriculum.

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	<i>II</i>
<i>Sammendrag</i>	<i>III</i>
<i>Summary</i>	<i>V</i>
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Struktur	4
2.0 Studiens kontekst	4
2.1 Hva er dans?	5
2.2 Et historisk perspektiv på dans i kroppsøvingsfaget	6
2.3 Dans i kroppsøvingsfaget	8
2.4 Kroppsøvingslæreren og dans	11
3.0 Metode	13
3.1 Valg av forskningsmetode	13
3.2 Kvalitativt forskningsintervju	14
3.2.1 Utvalg og rekruttering	14
3.2.2 Intervjuguide	15
3.2.3 Datainnsamling.....	16
3.3 Databehandling	18
3.3.1 Transkribering	19
3.3.2 Temaanalytisk tilnærming	19
3.3.3 Deduktiv tilnærming.....	20
3.3.4 Kategorisering av data	20
3.3.5 Fortolkning av meningsinnhold i intervjuene	21
3.4 Kvalitetssikring	21
3.4.1 Reliabilitet	21
3.4.2 Validitet	23
3.4.3 Overførbarhet	24
3.4.4 Forskerposisjon og forforståelse.....	25

3.5	Etiske overveielser	26
4.	Resultater og diskusjon	27
4.1	Presentasjon av utvalget	28
4.2	Tema 1: Lærernes erfaring med dans	30
4.2.1	Egeninteresse og utdanningsbakgrunn.....	30
4.2.2	Kroppsøvingslærere med idrettserfaring	32
4.2.3	Lærernes tanker om danses posisjon i kroppsøvingsfaget	34
4.3	Tema 2: Lærernes tanker om hvorfor vi har dans i kroppsøvingsfaget.....	37
4.3.1	Dans som noe mer enn fysisk aktivitet	37
4.3.2	Dans som nytteverdi	39
4.3.3	Lærerlyst: «Ikke oftere enn jeg må»	41
4.4	Tema 3: Lærernes tanker og erfaringer angående egen undervisningspraksis i dans	43
4.4.1	Å benytte seg av tilgjengelig kompetanse	44
4.4.2	Å være en tilrettelegger med gode holdninger.....	47
5.0	Avsluttende diskusjon	49
5.1	Veien videre	52
	Litteratur	53
	Vedlegg.....	57
Vedlegg 1	Kvittering fra NSD	57
Vedlegg 2	Informasjonsskriv	58
Vedlegg 3	Samtykkeskjema.....	60
Vedlegg 4	Intervjuguide	61

1.0 Innledning

I Norge har interessen for dans styrket sin posisjon i hverdagskulturen siden årtusenskiftet (Arnesen et al., 2017). Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017) fremhever at det danses i TV-programmer som Skal Vi Danse, Norske Talenter og So You Think You Can Dance, samtidig som det etableres danseskoler over hele landet. Barn som voksne danser, organisert og uorganisert, på gruppetimer på treningssenteret eller dansestudioet. Husebye og Karlsen (2016) påpeker at å danse gir kroppslig-estetiske erfaringer som integrerer sansemessige, følelsesmessige og kroppslige erkjennelsesprosesser med kognitiv virksomhet, som kan gi følelse av tilstedeværelse i egen kropp. Kroppsøvfaget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen, og er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Norsk grunnskole skal tilrettelegge for estetiske læringsprosesser, der elevene skal kunne utforske egne muligheter til dans, og øve på, gjennomføre, skape og presentere dans i kroppsøvfaget (Husebye & Karlsen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I skolen har dans vært en del av læreplanene i kroppsøving siden 1939, men forskning viser likevel at det er få kroppsøvlærere som faktisk underviser i dans (Mordal Moen et al., 2015; Rustad, 2013; Ørbæk, 2018). Den stigende interessen for dans i samfunnet gjenspeiles dermed ikke i skolen. Forskning viser at kroppsøvlærere ikke synes dans er en aktivitet som det er så viktig for elevene å ha i kroppsøvfaget (Mordal Moen et al., 2015). Mordal Moen et al (2015) understreker at dans har en svak posisjon i undervisningspraksisen til mange kroppsøvlærere. Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017) viser i sin forskning at dans er en aktivitet som kommer i skyggen av idretten i kroppsøvfaget. Dans blir på denne måten unngått til fordel for andre aktiviteter i kroppsøvfaget. Videre viser Arnesen et al (2017) at det for majoriteten av elevene på 8.-10.trinn ikke vil være realistisk å oppnå den kompetansen i dans som læreplanen beskriver, fordi kroppsøvlærere underviser minimalt i dans. En tredjedel av kroppsøvlærerne i undersøkelsen til Arnesen et al. (2017) viser for eksempel at de ikke dekker kompetansemålet med *dans fra andre kulturer* i undervisningen. Rustad (2017) trekker også frem at dans har en svak posisjon i undervisningen i kroppsøvfaget, og mener dette henger sammen med at kroppsøvlærerstudenter ikke identifiserer dans som en kroppsøvsaktivitet. Bakgrunnen til dette skyldes at lærerstudentene selv har lite erfaring med dans som aktivitet fra

kroppsøvningsfaget, noe som igjen viser at mange kroppsøvningslærere underviser lite i dans, og dermed har en undervisning som ikke følger den nasjonale læreplanen. Mangel på dialog mellom læreplan og undervisningspraksis blir dermed problematisk, fordi det utgjør et brudd i en kommunikasjonskjede (Rustad, 2017). Ørbæk (2018) fremhever at det virker som det er et gap mellom undervisningspraksiser i kroppsøvningsfaget og de nasjonale føringene for faget i Norge.

Internasjonal forskning gjort av Shilcutt og Oliver (2021) viser at mange lærere går inn i kroppsøvningsutdannelsen med bakgrunn fra idretten, men ikke har de samme erfaringene og ferdighetene når det kommer til dans. Dette viser også forskning gjort av Mordal-Moen og Green (2014) og Mattsson (2016), som fant at motivasjonen for studenter til å utdanne seg til å bli kroppsøvningslærere, hovedsakelig handler om å undervise i idrettsferdigheter de er gode i fra før. Rustad (2012) mener at å utvikle kompetanse til å undervise i dans dermed kan være en utfordring, da studentene har lite eller ingen erfaring med dans fra tidligere. Fordi kroppsøvningslæreres forståelse av dans som fysisk trening knyttet til en sunn livsstil er den største og vanligste forståelsen til hvorfor elevene skal ha dans i kroppsøvningsfaget, blir dansen posisjonert som en fysisk aktivitet (Mattsson & Lundvall, 2013). Mattsson og Lundvall (2013) mener dans i kroppsøvningsfaget blir sett på som en fysisk aktivitet med liten kunstnerisk eller estetisk verdi. Dansens estetiske aspekt, som representerer verdsettingen av kroppsliggjorte opplevelser og følelser uttrykt gjennom bevegelser, synes dermed å ha en svak posisjon i kroppsøvningsfaget. Rustad (2017) påpeker at man som kroppsøvningslærer må skape seg kroppslige erfaringer gjennom å lære dans selv, dersom man skal tilegne seg kunnskap om dans som man skal videreføre til elever. Hun mener at det er de lærerne som har hatt dans i egen skolegang og utdanning som vil kunne opparbeide seg selvtilit gjennom danseerfaring og danseundervisning som de kan ta med seg til læreryrket. Basert på dette vil jeg se nærmere på hvilke tanker og erfaringer kroppsøvningslærere har med dans som aktivitet i kroppsøvningsfaget.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Jeg valgte kroppsøving som mitt fordypningsfag i grunnskolelærerutdanningen fordi det er det faget jeg er mest interessert i selv. Jeg har alltid vært en aktiv jente som har holdt på med de fleste idretter. Likevel var det fotball og dans som ble mine aktiviteter i mange år. To ytterpunkter vil noen kanskje si, men allsidighet og variasjon har alltid vært viktig for meg.

Hele kjernefamilien min har utdanning i idrett, og jeg har selv hatt mange gode opplevelser i kroppsøvfingsfaget. Under min egen tid som elev på barne-, og ungdomsskole, samt videregående skole, har jeg vært heldig med kroppsøvfingslærerne mine. De har introdusert meg for mange ulike aktiviteter, vært delaktig i undervisningen som har foregått og vist interesse for faget.

I de ulike praksisperiodene gjennom grunnskolelærerstudiet på Oslomet har jeg opplevd flere fellestrekk med min egen skolegang. Jeg har møtt engasjerte lærere som liker faget sitt. Likevel er ikke alle like opptatte av alt, og enkelte ting blir prioritert over andre. Det er her jeg flere ganger har opplevd aktiviteten dans som en gjenganger av hva som blir nedprioritert. Min opplevelse er at kroppsøvfingslærerne betrakter aktiviteten som krevende. De mener de ikke har kunnskap, erfaring eller interesse nok for temaet, og gir undervisningen i dans til praksisstudentene. Selv har jeg undervist i dans i hver eneste praksisperiode. Heldig for meg, men det har også fått meg til å reflektere over danseundervisningen i skolen, noe som ble utgangspunktet for dette prosjektet. Jeg ønsket derfor å se nærmere på kroppsøvfingslærernes forhold til dans og om dette påvirket innholdet i kroppsøvfingstimene. Jeg ville høre hvilke erfaringer de hadde gjort seg opp om undervisning i dans i kroppsøvfingsfaget.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for prosjektet er dermed:

Hvilke tanker og erfaringer har kroppsøvfingslærere om dans som læringsaktivitet i kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen?

Problemstillingen tar utgangspunkt i lærere som er utdannet innen kroppsøving og som jobber som kroppsøvfingslærere i ungdomsskolen i dag. Avgrensningen er basert på at jeg selv går grunnskolelærerutdanning 5.-10. med kroppsøving som masterfag. Jeg vil også presisere at ordene læringsaktivitet og aktivitet vil bli brukt om hverandre for variasjon i teksten.

Nøkkelbegrepene fra min problemstilling som blir operasjonalisert videre i oppgaven er dans, kroppsøvfingsfaget, kroppsøvfingslærere og læreplan.

1.3 Struktur

Jeg har presentert studiens formål, bakgrunnen for valg av problemstilling og problemstillingen i innledningen. I kapittel to vil jeg gjøre rede for studiens kontekst ved å presentere relevant teori. Her vil jeg belyse dans som begrep, dans i kroppsøvningsfaget og kroppsøvningslæreren og dans. Videre vil jeg i kapittel tre redegjøre for den vitenskapsteoretiske forankringen til oppgaven. Her beskrives valg av forskningsmetode, samt en redegjørelse for analyseprosessen. Her diskuteres også validitet, reliabilitet og etiske betraktninger som er tatt. Derifra har jeg valgt å slå sammen resultat- og drøftingsdelen til et kapittel. Her presenteres sitater fra sentrale funn i intervjuene, før de blir drøftet opp mot teori fra kapittel to. Oppgavens femte og siste kapittel avsluttes med en sammenfatning av funnene i en avsluttende diskusjon.

2.0 Studiens kontekst

I dette kapittelet ønsker jeg å legge frem konteksten til oppgaven. Jeg vil først presentere litteratursøk og kunnskapsstatus på feltet, før jeg viser til relevant teori knyttet til problemstillingen. Dette vil senere kunne hjelpe meg med å drøfte resultatene og svare på oppgaven. Jeg har valgt å dele inn teorien i kapitlene «Hva er dans?», «Et historisk perspektiv på dans i kroppsøvningsfaget», «Dans i kroppsøvningsfaget» og «Kroppsøvningslæreren og dans». Masteroppgavens kontekst er avgrenset til å handle om dans i ungdomsskolen, i det norske kroppsøvningsfaget. Det har vært sentralt å få en oversikt over tidligere forskning og kunnskap på temaet, og jeg utarbeidet derfor en kunnskapsoversikt på feltet før jeg satte i gang med skriveprosjektet. Jeg har tidligere skrevet en FoU-oppgave med dans som tema, hvor jeg også fikk tilegnet meg noen forkunnskaper på feltet. Å skrive masteroppgave i dans ble dermed et naturlig valg, da jeg fant temaet interessant og fikk mulighet til å utarbeide større oversikt enn tidligere.

Jeg har gjort et systematisk søk av litteratur gjennom flere databaser, hvor jeg fant artikler som jeg opplevde interessante til dette masterprosjektet. Søkeprosessen var knyttet til oppgavens kontekst, og jeg har søkt både nasjonal og internasjonalt, da det er gjort relativt lite forskning på dans i det norske kroppsøvningsfaget. Det var heller ikke mye forskning knyttet til hvordan lærere opplever danseundervisningen i kroppsøvningsfaget. Relevante søkeord ble «dans», «kroppsøving» og «lærere», men også «dance», «PE» og «teachers» for å inkludere internasjonale studier. Søkene ble gjort med ulike sammensetninger av ordene, da dette ga

meg flere relevante vitenskapelige artikler. Arbeidet med denne oppgaven har vist meg at det er behov for forskning direkte knyttet til danseundervisning i grunnskolen. Å knytte masterprosjektet til Kunnskapsløftet som kom i 2020 ble også vanskelig, da store deler av forskningen på dans er gjort før denne kom. Å bruke forskning som er utarbeidet ut fra tidligere læreplaner finner jeg likevel relevant, for å se sammenhenger med hvordan det er i dag. Jeg vil videre presentere relevant teori knyttet til oppgavens problemformulering, da dette vil være relevant for å forstå oppgavens kontekst. For hva er egentlig dans, og hva sier læreplanen om temaet?

2.1 Hva er dans?

Dans er et omfattende begrep, og Rustad (2017) mener at variasjonen i hva vi mennesker oppfatter som nettopp dans, kan være så stor at det kan være vanskelig å forstå hva det egentlig er. Dette viser også nettopp hva dans er, nemlig en aktivitet som rommer så mange ulike aspekter at det vil ha mange ulike definisjoner. I dette kapittelet vil jeg derfor se på ulike definisjoner av dans. Jeg vil også påpeke at jeg benytter meg av ordet *kreativ* i resultat og diskusjonkapittelet, fordi det er nærmest mine data. Dette omfatter å skape og lage dans. Forskningslitteraturen, som for eksempel Mattsson (2018) og Rustad og Langnes (2019) benytter seg av ordet *skapende*, men min tolkning ut fra informantenes utsagn gjør at dette refererer til det samme.

Dans blir av Jagtøien (2000) definert som en visuell kunstform som i seg selv ikke har behov for ytre elementer. Dans er bevegelser i rommet. Pape (2022) beskriver dans som bevegelse for bevegelsens skyld. Hollekim (2000) forklarer at dans er en uttrykksform som vokser frem av kroppens bevegelsesmuligheter og dynamikk sammen med det dansende mennesket sine mentale krefter og sosiale behov. Dans blir av Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017) forstått i vid betydning, som all bevegelsesaktivitet til musikk og rytme. På grunn av dansens flyktighet etterlater den seg ikke identifiserbare fysiske spor, og det er derfor ikke mulig å si når den ble en del av menneskets kultur (Pape, 2022). Det påstås likevel at den har vært en del av de tidligste menneskesamfunn, og ulike former for dans finnes i alle kulturer. Mennesket har til alle tider kunne gi uttrykk for følelser gjennom dansen, og den kan ifølge Hollekim (2000) ha sitt utspring i en følelse kun bestående av fysisk overskudd som finner uttrykk i en rytmisk bevegelse, som videre kan føre til en opplevelse av oppstemthet. Jagtøien (2000) trekker frem at bevegelsene i dans skaper personlige uttrykk, og at det er disse uttrykkene som løfter

dansen fra å kun være en fysisk utfoldelse, til å bli en kunstnerisk uttrykksform. Ut ifra hennes perspektiver kan vi dermed definere dans som en rytmisk skapende bevegelse som gir estetiske opplevelser via kroppens uttrykkelige stemninger og følelser. Det er dette Nordaker (2010) kaller for en danserisk opplevelse.

Dans er altså ikke noe entydig begrep, men et begrep med flere sider og verdier. Steen (2010) mener at når vi betrakter dansen som et fenomen, kan vi forstå den ut fra (minst) fire dimensjoner: en kroppslig, en sosial, en estetisk og en erkjennende. Dans kan forstås ut fra én av disse dimensjonene, eller de kan spille sammen. Hollekim (2000) forteller at vi kan danse strukturerte bevegelser, improviserte bevegelser eller ved bruk av ulike kroppsdelene. Vi kan danse solo, i par eller i gruppe, Vi kan danse i rekker, ring eller fritt i rommet. Dans er både kunst og bevegelse. Hollekim (2000) påpeker at dans har blitt en viktig del av mosjonstilbudet i dagens samfunn og et middel for kommunikasjon mellom mennesker. Den kan være med på å gi oss mennesker følelsen av tilhørighet, en viktig del av det å være en del av et samfunn, også på skolen. Nordaker (2010) mener at det i skolesammenheng er behov for en definisjon av dans som er sterk nok til å veilede lærere når de skal undervise. Han mener at en lærerplan med for overordnede mål, vil kunne gi store individuelle forskjeller på hva elevene lærer. Å se på hvordan dansen blir forklart og forstått finner jeg derfor relevant i denne masteroppgaven, samt sette dette i sammenheng med dans som læringsaktivitet i kroppsøvfingsfaget.

2.2 Et historisk perspektiv på dans i kroppsøvfingsfaget

I den norske skole er det læreplanen i det enkelte fag som læreren må følge. Da det er kroppsøvfingsfaget denne oppgaven tar utgangspunkt i, er det også det faget jeg vil gå nærmere inn på. Det vil hovedsakelig handle om formålet til kroppsøving og kompetansemålene som knyttes til ungdomstrinnet, da dette har relevans for å svare på problemformuleringen til oppgaven. Den formelle læreplan er den til enhver tid gjeldende læreplan, oftest et skriftlig dokument med tilhørende lovbestemmelser og veiledninger, mens den operasjonaliserte læreplan sikter til gjennomføringen, og hva og hvordan undervisning faktisk foregår (Arnesen et al., 2017).

Allerede i Normalplanen fra 1939 finner vi beskrivelser om dansepregede aktiviteter i læreplanen for kroppsøvfingsfaget (Jenssen, u.å.) Det har likevel ikke alltid vært en naturlig

del av skolens undervisning. Det handlet lenge om fysisk aktivitet og kulturarv, men fra 60-tallet fikk det enda mer fokus på det estetiske og kreative aspektet i læreplanene (Nordaker, 2009, s. 274). Elevene skulle gjennom skapende dans få uttrykke egne tanker, følelser og ideer. Det skapende er på denne måten et av dansens bidrag i kroppsøvningsfaget (Torvik, 2018). Begrepet «dans» kom først i Mønsterplanen fra 1987 i hovedemnet «Leik, dans og dramaaktiviteter» (Hollekim, 2000). Mønsterplanene fra 1974 og 1987 var rammeplaner, slik at det innholdet som ble valgt ut og hvor mye man ønsket å vektlegge dans, ble opp til hver enkelt skole og lærer (Nordaker, 2009, s. 14). Da de målstyrte læreplanreformene kom på 90-tallet fikk skolene et helt annet ansvar når det gjelder innhold, og dansen fikk styrket sin posisjon (Rustad, 2017). I Reform 94 ble «dans» sidestilt med «idretter» i kroppsøvningsfaget. I Læreplanverket L97 blir dansen tildelt en tilsvarende posisjon med hovedområdene idrett og dans på mellomtrinnet og dans på ungdomstrinnet (Arnesen et al., 2017). L97 beskriver dans som treningsform, uttrykksform, kulturbærer og en skapende og ekspressiv aktivitet.

Dansens tydelighet har helt siden 30-tallet vært en del av læreplanen i kroppsøvningsfaget, med tydeligere synlighet for hver revidering, helt frem til Kunnskapsløftet 2006 (Arnesen et al., 2017). LK06 omtaler dans i generelle vendinger, og Nordaker (2010) påpeker at læreplanen ikke var tydelig med hensyn til hva dans i skolen skulle være. Dans i kroppsøving er referert til det ganske enkelte ordet «dans», og blir aldri spesifisert som en spesiell type dans som for eksempel jazzdans, swing eller hiphop (Rustad, 2013). Rustad (2013) mener at en slik vid og generell ordbruk mulig kan forklares med at det tillater den enkelte lærer å legge opp undervisningen slik han eller hun ønsker. På denne måten kan læreren bruke sin egen dansekompetanse i undervisningen, uavhengig av hva slags dans han eller hun har erfaring og kunnskap i. Denne type forståelse av den generelle begrepsbruken i dans samsvarer med beskrivelsen i LK06, hvor det sto skrevet «Utvalg vil variere med lokale forhold og individuelle interesser» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Nordaker (2010) trekker frem at det overordnede innholdsmessige gjenstandsfeltet som beskrives både i læreplaner og fagtidsskrifter om dans i kroppsøving er aktivitet/metode. Primært er altså aktiviteten å danse, og til en viss grad det å skape dans. Han mener de gjenskapende og til dels de skapende danseaktivitetene gjennomsyrrer tenkningen i en så stor grad at de konkrete danseformene har kommet i bakgrunnen. Det virker som at det å danse i seg selv er viktigere enn hva som blir danset. Nordaker (2010) påpeker at når dans nesten utelukkede blir sett på som en aktivitet, vil opplevelsen som kommer som følge av dansen, ofte bli knyttet til andre faktorer enn dansen selv. Selve opplevelsen som oppstår når man danser, den danseriske opplevelsen, blir

sjelden omtalt, og dans kan dermed erstattes av andre aktiviteter hvis den kun blir brukt instrumentelt.

I dagens gjeldende læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 20 (LK20), finner vi to kompetansemål etter 10. trinn som knytter seg spesifikt til dansebegrepet i kroppsøving. Det er «utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» og «øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Læreplanen vektlegger altså at elevene skal utforske, øve på, gjennomføre, skape og presentere dans. Det er fortsatt vanskelig å tyde hva som er motivasjonen eller intensjonen til å ha dans som et emne i kroppsøvingsfaget. Nordaker (2009) dokumenterer at dansens plass i læreplanen, og dermed også i kroppsøvingsfaget, er utfordret fordi den mangler en fagdidaktisk basis som kan tydeliggjøre hvilken kunnskap dans kan bidra med i skolens samfunnsoppdrag. Utfordringen ligger dermed på det politiske læreplannivået. Ørbæk (2018) mener det handler om å utvikle en fagdidaktikk som kan ha verdi og gi mening i en skolekontekst i dag. Kunnskapsløftet er en læreplan hvor kun formålet med faget og kompetansemålene er gjort eksplisitt. Dagens kompetansemål gir i utgangspunktet kroppsøvingslæreren stort spillerom, da de er nokså vage og gir tolkning av definisjon opp til den enkelte, men det gir også en stor utfordring til de lærerne som ikke har gode nok basiskunnskaper i dans. Det krever i følge Ørbæk (2018) at kroppsøvingslærerne har rom til å diskutere hvordan dans kan erfares, undervises og utvikles i skolen. LK20 har en dreining mot et mindre idrettsrettet kroppsøvingfag, og legger vekt på at elevene skal oppleve et mer variert fag, der elevene i større grad skal utforske egen identitet og selvbilde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dans vil på denne måten være en aktivitet som vil bidra til elevenes dannelse og identitetsskaping.

2.3 Dans i kroppsøvingsfaget

I kroppsøvingundervisningen i den norske skole er dans ofte bygget opp rundt to hovedområder: kreativ dans og samværdans (Jagtøien, 2000). Jeg finner det derfor relevant å gå inn på disse to for å få en forståelse av danseundervisningen i kroppsøvingsfaget. Jagtøien (2000) poengterer at dette er to områder som kan gå over i hverandre i den praktiske gjennomføringen. Videre vil jeg også gå inn på dansens posisjon i faget.

Jagtøien (2000) trekker frem at arbeidet med kreativ dans i kroppsøving først og fremst bygger på Rudolf Labans teorier om kreativ bevegelsesoppdragelse. Han ble født i Bratislava i 1879 og studerte og arbeidet med dans, drama og koreografi i Sveits, Østerrike, Østerrike, Tyskland og England. Labans grunntanke var at mennesket er et udelelig hele av bevegelse, følelse og tanke (Jagtøien, 2000, s. 16). Han var opptatt av harmonien mellom kropp og sjel, og mente at den lå i den naturlige sammensmeltingen av dynamikk og form i mennesket sine bevegelser. Dans var for han en kreativ prosess, og ikke et statisk bevegelsessystem (Hollekim, 2000). Laban mente at alle mennesker har et iboende bevegelsespotensial som kan utvikles gjennom dans (Jagtøien, 2000). Bevegelsesmønsteret hans består av bevegelsesfaktorene tid, rom, kraft og flyt (eller BESS: body, effort, space, shape). Han trekker frem disse fire faktorene fordi han identifiserte de i kroppens bevegelser, og mener at enhver bevegelse består av nettopp disse fire faktorene. Laban la stor vekt på å bevare spontanitet i det å bevege seg, og mente at barn og unge trenger å få mulighet til å bygge på sine egne ideer og impulser når det gjelder forholdet til bevegelse og dans. Glad (2012) trekker også frem hvordan erfaringer fra hverdagsliv og idrett kan være med på å gi impulser til idematerialer for dans. Mattsson og Larsson (2021) fremhever hvordan undervisning basert på BESS-rammeverket fokuserer på elevenes opplevelser av og relasjoner til ulike måter å skape bevegelser på, som en måte å uttrykke følelser og tanker på. Mattsson og Larsson (2021) dokumenterer at bruken av Labans BESS-konsepter er viktig for å håndtere de estetiske aspektene ved bevegelser og for å håndtere risikotaking i danseundervisning. Det vil hjelpe kroppsøvingslærere å tydeliggjøre og kommunisere hensikten med praksisen i de didaktiske situasjonene. Undervisningen i dans er en del av de estetiske lærings- og dannelsesprosessene i skolen, som skal gi elevene innsikt gjennom å bruke både tanker og følelser (Ørbæk, 2018). På denne måten inngår ikke dansen bare i kroppsøvingsfaget, men er den del av de estetiske lærings- og dannelsesprosessene som kroppsøvingsfaget skal ivareta i skolen.

Det andre hovedområdet, samværerdans, bygger på både nasjonal og internasjonal folkedans og folkelig dans, og på danser som har rot i ungdomskulturen (Jagtøien, 2000). Glad (2012) skriver i sin fagdidaktiske bok om dans i skolen, at dansen i vårt land er uløselig innvevd i kulturhistorien gjennom urgamle skikker og folkelige tradisjoner. Jagtøien (2000) trekker frem viktigheten av at barn og unge blir kjent med tradisjoner og skikker fra sin egen kultur.

Blir de kjent med den norske folkedansen, får de også erfaring med både tekster i sangdanser og med tolkning av rytmer som beskriver noe av det folk var opptatt av før i tiden. På samme måte er det også en sentral måte å bli kjent med andre kulturer på. Ved å danse etter ulike tradisjoner og musikk kan vi danne oss et bilde av landet, eller det stedet hvor dansen og musikken kommer fra. Jagtøien (2000) mener at danser med rot i ungdomskulturen alltid vil være en inspirasjon- og motivasjonskilde for barn og unge. Dette kan være en måte for de å utfolde seg ut fra egne interesser, men også en måte å tilegne seg kunnskaper om et tema som interesserer.

I forskningsrapporten *Kroppsøving i Elverumskolen* (2015) konkluderer Moen et al med at dansen har en svak posisjon i kroppsøvingspraksis. Forskningen er skrevet på bakgrunn av en undersøkelse ved bruk av spørreskjema, hvor åtte 5.-10. trinn har deltatt. Funnene fra rapporten viser at dans skiller seg ut ved å være den læringsaktiviteten som lærere og elever rangerer lavest, både når det gjelder hva de mener er sentralt innhold i faget, og hva de faktisk velger å ha fokus på i timene. Det er et gjennomgående mønster i rapporten som viser at når det blir spurt om dans, så scorer denne aktiviteten lavt i forhold til hva kroppsøvingfaget skal være. 26,3% oppga at de var «uenige» eller «litt uenige» når de ble spurt om det er viktig for elevene å ha kroppsøving for å lære dans. 19,3% av lærerne som deltok svarte også at de i «liten grad» eller «ikke i det hele tatt» hadde fokus på å lære bort ulike danser til elevene sine. Da elevene ble spurt om hvilke danseaktiviteter som kroppsøvingslærerne oftest benyttet seg av, svarte flest (36,6%) aerobic, deretter folkedans (29,4%), breakdans/hiphop/popping (19%) og sangleker (15%).

Forskning gjort av Standal, Moen og Westlie (2020) viser også at dans og moderne aktiviteter er de aktivitetsformene som elevene sjeldnest møter i kroppsøvingundervisningen. I et spørreskjema til 3226 elever, hvor 1666 av disse gikk på ungdomsskolen, svarte 70% av elevene at de sjelden eller aldri har dans. Cirka 4% av elevene svarte at de har dans veldig ofte eller ofte. Tallene kan vise at kroppsøving i ungdomsskolen har et noe ensidig innhold, hvor fysisk grunntrening og ballspill står i fokus, mens dans får relativt liten plass. Likevel fremkommer det fra undersøkelsen til Moen et al (2015) at 73,7% av lærerne er «enige» eller «litt enige» i utsagnet om at kroppsøvingfaget er viktig for å lære dans, og den viser også at det finnes en overvekt av jenter som ønsker mer dans i kroppsøvingfaget, spesielt på ungdomstrinnet. Paradokset her knyttes dermed til at det virker som lærere synes dans er viktig for elevene i faget, men likevel ikke prioriterer det. Husebye og Karlsen (2016) trekker

frem at kroppsøving har blitt et fag på gutters premisser, blant annet fordi jenter og kvinnelige lærere har tilpasset seg gutters idrettskultur uten at gutter og mannlige lærere i samme grad har vist interesse for dans og estetiske aktiviteter. Kvinnelige kroppsøvingslærere, inspirert av Laban, introduserte dans som allmenndannende kunstnerisk uttrykk i skolen fra 1950-tallet. Videre finnes det mange eksempler på at de estetiske emnene blir overlatt til kvinnelige kollegaer alene, noe som gjør at de kulturelle forestillingene som kobler dans til feminitet videreformidles (Husebye & Karlsen, 2016). Dette støttes av Jacobsen (2003) sin nasjonale undersøkelse om dans i skolen, som viser at dans er dårlig ivaretatt i kroppsøvingsfaget, særlig hos mannlige lærere. Han trekker frem at de andre aktivitetsområdene lek, idrett og friluftsliv har en sterkere tradisjon i faget enn det som dansen har.

2.4 Kroppsøvingslæreren og dans

Det er også relevant å se på kroppsøvingslærerens tanker om dans som aktivitet for å svare på problemstillingen i oppgaven. Å se på den typiske kroppsøvingslærerens forhold til dans vil være relevant for å forstå deres tanker om dans som aktivitet i undervisningen.

Rustad (2017), Jenssen og Gurholt (2008) og Shilcutt og Oliver (2021) fremhever at kroppsøvingslærere som ikke identifiserer dans som en kroppsøvingsaktivitet ofte har lite erfaring med dans fra egen skolegang. Undersøkelsen til Rustad (2013) viste også at studentene som starter på faglærerutdanning i kroppsøving, har begrenset med danseerfaring fra før. Det å være ekspressiv og kreativ i improvisasjonsdans i utdanningsløpet fikk mange av studentene til å føle seg dumme, og flere av de mente også at de sannsynligvis ville føle at de dummet seg ut i likende undervisningssituasjoner i fremtiden. Gjennom undervisning i dans i studiet fikk likevel studentene en ny forståelse for emnet, og dette var med på å utfordre tankene deres om hva dans i kroppsøvingsfaget egentlig kan være. Et gjennomgående spørsmål blant kroppsøvingslærerstudentene i forskningen til Rustad (2013) handlet nemlig om dans er idrett eller ikke, noe Rustad (2013) trekker frem som en faktor som gjør at mange kroppsøvingslærerstudenter ser på faget ut fra et idrettsperspektiv, hvor konkurranse og prestasjon er viktige elementer. Husebye og Karlsen (2016) har undersøkt lærerstudenter og lærerutdannere sine meningsdanninger i møte med skapende dans i en kroppslig-estetisk workshop. Her fremkommer det også at kroppsøvingslærerstudentene forsto dans i et idrettsperspektiv fremfor som en estetisk aktivitet, selv etter opplæring i dans. Kirk (2010) kaller dette «physical education-as-sport-techniques». Undervisningen handler i stor grad om

teknikktraining i et smalt utvalg lagspill, og denne drillingen blir elevene utsatt for gjennom hele skoleløpet.

Jenssen og Gurholt (2008) trekker frem at mange lærere opplever usikkerhet i praktiseringen av den ekspressive og skapende tilnærmingen til dans i kroppsøvingsfaget, og at dette kan skyldes stort fokus på prosessen og arbeidsmåten, og mindre på videreføringen fra eksperimentfase til danseprodukt. På denne måten blir retningslinjer for progresjon mot dansekomposisjoner ufullstendige og kunnskap om estetisk analyse og vurdering av dans mangelfull. Mattsson og Lundvall (2013) viser at kroppsøvingslærerne ikke ser verdien av dansens estetiske form i undervisningen i faget, fordi prestasjonsfokuset i faget posisjonerer dans hovedsakelig som en fysisk aktivitet. Mattsson (2015) poengterer at så lenge kroppsøvingsfaget er definert ut fra fysisk helse og livsstil, og i liten grad estetiske verdier, vil dans få liten verdi. Kritikken til Mattsson og Lundvall (2013) og Mattsson (2015) baserer seg på det svenske faget Idrott och Hälsa, men er i følge Ørbæk (2018) relevant også i Norge. Ørbæk (2018) sin doktorgradsavhandling *Å skape dans i kroppsøvingslærerutdanning* opplever også at kroppsøvingslærere- og utdannere ser liten eller ingen verdi av dans i kroppsøvingskonteksten.

Studentene i forskningen til Rustad (2013) var mer opptatt av undervisningsrelevans enn å selv erfare i og gjennom dans. Selve målet, altså det å bli kroppsøvingslærer, virket å stå i veien for læring, noe som ender som et paradoks. Å ikke selv ønske å erfare dansen hindrer på denne måten egen tilegnelse av danseerfaring, noe Rustad (2013) mener kroppsøvingslærerstudenter trenger for å kunne undervise i dans i skolen. Shilcutt og Oliver (2021) påpeker også at lærere trenger å eksperimentere utenfor komfortsonen sin. For å tilegne seg kunnskap om dans som skal læres videre til elever, så må kroppsøvingslærerstudenter skape seg kroppslige erfaringer gjennom å lære dans selv (Rustad, 2017). Rustad og Langnes (2019) dokumenterer at å danse foran andre i lærerutdanningen gir nyttig kunnskap ervervet gjennom kroppslig erfaring, noe som er et viktig bidrag til utviklingen av kroppsøvingslærerstudentenes kroppslige forankrede autoritet knyttet til å utvise lederskap ved å innta og holde et rom. Å vise dans og bli sett dansende er betydningsfullt, da dette er erfaring som kan føre til økt selvtillit, som videre vil kunne ha avgjørende betydning for hvorvidt studenten som lærer vil undervise i dans (Rustad & Langnes, 2019). Winther og de Jong (2016) påpeker også viktigheten av at kroppsøvingslæreren har kunnskap om, og er kapabel til å utvikle sin egen

profesjonspersonlige ledelseskompetanse. Kroppsøvlingslærerens egen innsikt i følelsesmessige funksjoner kan trygge elevenes læringsprosesser og utviklingspotensial, samtidig som det vil skape den unike atmosfæren av samhörighet som kjennetegner idrettens rom. Rustad (2017), MacLean (2007) og Husebye og Karlsen (2016) trekker frem at det er de lærerne som har hatt dans i egen skolegang og utdanning som vil kunne opparbeide seg den tryggheten og selvtilliten som trengs for å kunne tilrettelegge for dans i læreryrket. MacLean (2007) forteller at gapet mellom læreplan og undervisningspraksis blir mindre dersom lærerstudenter har erfaring med dans i studieløpet. Ørbæk (2018) trekker frem viktigheten av å møte nye forståelser av dans i utdanningen. Studentene som opplever at dans er noe elever liker i skolen, og som er med på å skape dans, vil utvikle en mer deltakende demokratisk undervisningsform, hvor trygghet, veiledning og refleksjon får verdi. Jacobsen (2003) påpeker at positiv erfaring med dans i lærerutdanningen kan skape entusiasme for dans, og vil dermed være viktig for fremtidens undervisning. Vi ser dermed at erfaring med dans spiller inn på om studenter vil undervise i dans som lærere.

3.0 Metode

Metodekapittelet vil beskrive metodiske valg og betraktninger som er tatt for å svare på prosjektets forskningsspørsmål og tematikken knyttet til dette. Hensikten med oppgaven er å finne ut av hvilke erfaringer og tanker kroppsøvlingslærere har til temaet dans i kroppsøvlingsfaget. Tidligere forskning og relevant litteratur ble presentert i forrige kapittel. Her presenteres forskningsmetode, databehandling, kvalitetssikring og etiske overveielser.

3.1 Valg av forskningsmetode

I samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder ønsker man å forske på samfunnet, herunder skolen (Christoffersen & Johannessen, 2018). Ordet metode stammer fra det greske *methodos* og betyr å følge en bestemt vei mot et mål. I samfunnsforskning skilles det mellom to hovedgrupper; kvalitativ og kvantitativ forskning. Det betyr ikke at forskningen må være enten eller, da det kan være ulike grader av hvor kvalitativ og kvantitativ forskningen er. Den kan også kombineres i en og samme forskning. Graden av fleksibilitet er en av hovedforskjellene mellom disse gruppene. Kvantitative er generelt lite fleksible, da deltakerne blir stilt identiske spørsmål, i samme rekkefølge, i surveyer og spørreskjemaer. Kvalitative metoder har større rom for spontanitet og tilpasning mellom forsker og informant, og er dermed mer fleksible. Spørsmålene er åpne og deltakerne velger dermed selv hvordan de

ønsker å svare. Dette åpner opp for mer utfyllende svar. På bakgrunn av problemstillingen til dette prosjektet, hvor jeg ønsket å finne ut av kroppsøvingslæreres tanker og erfaringer med dans, trengte jeg å spørre de personlig. Jeg ville forstå hvordan de opplever, forstår og tolker sin egen livsverden. Jeg har dermed valgt en kvalitativ tilnærming i dette prosjektet.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Innenfor kvalitativ metode er det intervju og deltakende observasjon som er de mest brukte metodene (Thagaard, 2015). Observasjon er en gunstig metode for å gi informasjon om personers atferd og hvordan de forholder seg til hverandre. Jeg ønsket å finne ut av hvilke tanker og erfaringer kroppsøvingslærerne har til temaet dans, og valgte dermed intervju som metode. Det egner seg å benytte intervjuundersøkelser til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Det er intervjupersonenes egne erfaringer som blir i sentrum, da de kan fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon. Nilssen (2012) påpeker at det er en del av den grunnleggende ideen at forskeren selv er en del av det sosiale livet hun forsker på. I intervjusituasjonene oppstår det en sosial interaksjon mellom intervjuer og intervjupersonen. Denne typen samspill handler om intersubjektivitet, hvor man i møte med andre skaper en felles forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket å skape kunnskap i interaksjon med personene som jeg intervjuet, samtidig som det var sentralt for meg at intervjupersonen fikk uttrykke sine egne kunnskaper, erfaringer og synspunkter for deres kulturelle og sosiale omgivelser. Basert på dette valgte jeg også å gjennomføre intervjuene enkeltvis, da jeg tror dette gjorde det enklere for deltakerne å åpne seg opp om sine egne tanker og erfaringer.

3.2.1 Utvalg og rekruttering

I et forskningsprosjekt handler utvalget om hvem informasjonen skal komme fra (Thagaard, 2015). For å få svar på den informasjonen jeg søkte, trengte jeg å gjennomføre en strategisk utvelgelse. Det betyr at jeg valgte deltakere som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som kan hjelpe meg i forhold til problemstillingen og de teoretiske perspektivene i oppgaven min. Med bakgrunn i problemstillingen min finner jeg nøkkelord som «kroppsøvingslærere», «kroppsøvingsfaget» og «ungdomsskolen» og det ble derfor relevant for meg å få tak i kroppsøvingslærere som jobber i ungdomsskolen. Kriteriene mine var altså 1) jobbe som kroppsøvingslærer i ungdomsskolen og 2) være utdannet kroppsøvingslærer. Videre har jeg valgt å benytte meg av et tilgjengelighetsutvalg, som vil si at jeg har valgt ut deltakere basert

på at de er tilgjengelige for meg. Jeg har valgt å benytte meg av mitt eget nettverk. En vanlig metode for å finne deltakere som er tilgjengelige, er snøballmetoden. Gjennom bekjente fikk jeg noen navn med de nevnte kriteriene som jeg ønsket meg til oppgaven, og videre har disse personene kommet opp med nye navn som også kan være relevante for oppgaven. Fordi tidligere forskning om dans ofte havner i diskusjoner om kjønn, har jeg også valgt å benytte meg av kvoteutvelging, da jeg ønsket å intervjuer både menn og kvinner. Jeg har derfor intervjuet to kvinner og tre menn.

Tid og ressurser vil sette begrensinger for størrelsesutvalget i kvalitative studier (Thagaard, 2015). Det avgjørende prinsippet baserer seg på at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. Thagaard (2015) forklarer at i prosessen med rekruttering av deltakere kan størrelsen på utvalget vurderes i forhold til et «metningspunkt». Utvalget må være stort nok til å kunne gi en forståelse av det fenomenet som studeres, men begrenser seg når informantene ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet som studeres. Metningen tillater forsker dermed å foreta beslutninger om utvalgets størrelse i løpet av forskningsprosessen. Underveis i forskningsprosessen gjorde jeg dermed en vurdering basert på datamaterialet jeg hadde samlet inn, og om dette var nok materiale til å besvare masteroppgaven. Etter fire gjennomførte intervjuer, landet jeg på at jeg ønsket et siste femte for å besvare denne oppgaven.

3.2.2 Intervjuguide

Et intervju blir strukturert av et manuskript, en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble opprettet i forkant av intervjuene og utformet etter en semistrukturert tilnærming (vedlegg 4). Jeg ønsket å ha en åpen tilnærming til intervjusituasjonene for å kunne få innsyn i lærernes personlige erfaringer. På den andre siden ønsket jeg en viss form for struktur på intervjuene for å få relevant informasjon om temaet jeg har valgt ut på forhånd. Et semistrukturert intervju ble dermed valgt til denne forskningen, da det i følge Kvale og Brinkmann (2015) ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Thagaard (2015) forklarer det som et delvis strukturert intervju, da det baserer seg på en mellomting mellom en åpen samtale og et intervju med faste spørsmål. Det vil si at guiden inneholder en oversikt over de emnene jeg vil igjennom, og forslag til spørsmål. Den semistrukturerte tilnærmingen har altså lite struktur, og vil likne mer en hverdagslig samtale mellom forsker og informant.

Spørsmålene i intervjuguiden er korte og enkle slik at de blir lettere for informantene å forstå og svare på, og utviklet på bakgrunn av læreplaner, teori, tidligere forskning og min egen forståelse og erfaring med dans som aktivitet i kroppsøvfingsfaget. Jeg hadde seks hovedtemaer som la grunnlaget i intervjuguiden. Dette var «lærerens bakgrunn», «interesse», «læreplan og dans i skolen», «motivasjon og gjennomføring», «kompetanse» og «kjønnsstereotyper». Disse seks temaene skulle hjelpe meg å svare på problemstillingen. Åpningsspørsmålene baserte seg på informantenes bakgrunn. Det skulle være enkelt å svare på for å få informanten i gang. Dimensjonen rundt interesse og kompetanse i dans lå i svarene allerede her, og ble fulgt opp resten av intervjuet. Deretter kom substansspørsmålene som jeg trengte svar på for å belyse min problemstilling. For å få mer informasjon ble det stilt oppfølgingsspørsmål underveis. Dette bidro til mer detaljert informasjon og nyanserte kommentarer til de temaer og begreper som ble beskrevet (Thagaard, 2015). Refleksjonsspørsmål ble også benyttet for å forstå informantenes perspektiver og erfaringer. Dette kan også hjelpe informantene å reflektere over sine egne erfaringer. Jeg benyttet meg også av inngående spørsmål for å få mer utforskende svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Avslutningsvis i intervjuguiden ba jeg om sluttkommentar fra informantene som ville være med på å runde av intervjuet.

3.2.3 Datainnsamling

Med en utarbeidet intervjuguide valgte jeg å teste denne på to eksterne personer, og gjennomførte to pilotintervju med familiemedlemmer som sto i henhold til kriteriene, før jeg gjennomførte intervjuene med informantene mine.

Pilotintervjuet ble først testet av et familiemedlem som har utdanning i kroppsøving, da jeg så på dette som er fordel både for kvaliteten på spørsmålene mine, og ærligheten som jeg forventet i form av tilbakemeldinger i etterkant av intervjuet. Jeg fikk konstruktive tilbakemeldinger, vi diskuterte ideer og intervjuguiden ble revidert som følge av dette intervjuet. Her la jeg for eksempel til spørsmål knyttet til skolens ledelse, noe et familiemedlem trakk fram som sentralt på bakgrunn av sin egen stilling som rektor i skolen. Fordi jeg så verdien av å luften formålet med hele oppgaven min med en med samme utdanningsbakgrunn som meg, valgte jeg å gjøre dette enda en gang til med et nytt familiemedlem som også har utdanning i kroppsøving. Her ble også det tekniske aspektet satt i fokus, og jeg testet ut intervjuet med lydopptak og Zoom. Dette ga meg mulighet til å prøve

ut hvor det var mest hensiktsmessig for meg å plassere lydopptakeren for å oppnå best mulig kvalitet på lydopptaket, slik at jeg kunne høre klart og tydelig hva som ble sagt når jeg senere skulle transkribere intervjuet. Gjennomføringene gikk fint, og jeg følte meg tryggere i spørsmålene mine og klar til de ordentlige intervjuene.

Selve gjennomføringen av intervjuene foregikk i februar og mars 2023. De ble gjennomført en til en, med kun meg og en informant i rommet. Jeg hadde på forhånd gitt beskjed til informantene at jeg ønsket et eget rom til meg og informantene, for å unngå forstyrrelser av andre på skolen, da fire av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Det femte intervjuet ble gjennomført digitalt på Zoom. Intervjuenes lengde ble på 20-30 minutter og alle ble gjennomført med appen Diktafon, hvor lydopptak blir tatt med mobil og sendt til et eget Nettskjema. Jeg har benyttet meg av de tre første trinnene i Kvale og Brinkmann (2015) sin intervjuanalyse i intervjuprosessen, da det er disse som er mest relevante for mitt prosjekt.

Et første trinn handler om hvordan intervjupersonene beskriver sin livsverden underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Hvordan de opplever, føler og hva de gjør knyttet til temaet. Dette er et viktig trinn knyttet til mitt forskningsprosjekt, da det er nettopp intervjupersonenes livsverden knyttet til temaet jeg ønsker å få et innblikk i. Informantene visste før intervjuet ble gjennomført at det handlet om dans og deres erfaringer, men de fikk ingen spørsmål på forhånd, da jeg ønsket deres egne tanker om temaet, og ikke innøvde og «korrekte» svar. Det ble også poengtert fra min side at dette kun handlet om kartlegging av et tema som foregår helt anonymt. Jeg ville få et innblikk i deres livsverden og oppnå kunnskap basert på deres erfaringer. I forkant av intervjuene snakket vi generelt før lydopptakeren ble satt på, da jeg ønsket å skape en form for relasjon før intervjuet skulle begynne. Jeg ønsket at den hverdagslige samtalen skulle fortsette inn i intervjuet, og brukte derfor litt tid til å begynne med nettopp med dette. I intervjuet beskriver de sine tanker og meninger om dans i kroppsøvningsundervisningen, og hvilken erfaring de selv har med temaet. De snakket om deres egen bakgrunn, og hva de selv tenkte som elever og studenter i faget. Fordi jeg benyttet meg av lydopptak under intervjuet, kunne jeg fokusere på selve intervjuet og historien som de fortalte, og komme med relevante responser til utsagnene deres. Disse utsagnene og begrepsbruken ble videre en viktig del av resultatdelen av denne forskningsoppgaven.

Et annet trinn i intervjuanalysen baserer seg på intervjupersonenes egne oppdagelser av nye forhold underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette går ut på at de ser nye

betydninger i sine egne opplevelser og handlinger, baser på sine egne spontane utsagn. Dette blir en slags selvanalyse som intervjupersonene gjør i løpet av intervjuet. Et eksempel på dette fra et av intervjuene var når Per fortalte om egen undervisningspraksis, og at han som regel tar meg seg elevene på gangen for å gjennomføre fagsamtaler i danseundervisningen. Da innser han at det kanskje ikke er det lureste å legge fagsamtalene til samme tema i kroppøvfingsfaget hver gang de skal gjennomføres.

I det tredje trinnet tar intervjueren fortetninger og fortolkninger av meningen med det intervjupersonene sier i løpet av intervjuet, og kan dermed «sende» meningen tilbake for bekræftelse eller avkreftelse på om han har forstått det intervjupersonen har ment (Kvale & Brinkmann, 2015). I et av intervjuene mine trengte jeg for eksempel å stille et oppfølgings spørsmål til et av utsagnene til Anna da jeg ikke helt forsto hva hun mente, og fikk tilbake svaret: «Nei det var ikke det jeg mente. Jeg viser ikke dansen selv da jeg skal presentere temaet, men på PowerPoint». Med korrigerende svar, blir fortolkningsmåten enklere å forstå, og ideelt sett fortsetter denne dialogen helt til det bare er en fortolkningsmåte igjen.

Intervjuene bar preg av den semistrukturerte formen. Spørsmålene kom ikke alltid i samme rekkefølge, og noen spørsmål ble også huket av underveis, da informanten allerede hadde svart ut fra dialogen vår. Stemningen i intervjuet var lett, noe som gjorde at samtalen fløt godt. Avslutningsvis snakket vi om deres personlige inntrykk av intervjuene og at det er mulig å trekke seg også senere. Det ble gjennomført fem intervjuer, alle med positive informanter som gledelig takket for at de hadde fått være med i studien.

3.3 Databehandling

Databehandlingskapittelet legger frem håndteringen av den innsamlede dataen. Dette kan gjøres på ulike måter, men har her først og fremst blitt transkribert, analysert og tolket.

Overgangen fra innsamling til analyse er til dels flytende i kvalitative forskningsprosesser, da tolkningen starter allerede da kontakten oppstår ute i felten (Thagaard, 2015). Dette avsnittet handler om den situasjonen hvor jeg som forsker forlater felten og skal se på materialet som kom frem her.

3.3.1 Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver transkripsjonen som det skriftlige materialet som blir til når samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, blir abstrahert og fiksert. Det er når talespråket blir til skriftspråk, med flere vurderinger og beslutninger underveis. Transkripsjonen skjer for å gjøre intervjusamtalen bedre egnet for analyse. Den gjør altså arbeidet videre enklere for meg. Å transkribere fra lydopptak til tekst skaper flere problemstillinger underveis, spesielt fordi skriftspråkets stil skiller seg fra den muntlige samtalen. Fordi det ikke er den språklige stilen og det sosiale samspillet mellom forsker og informant som er det sentrale i intervjuene, valgte jeg å droppe gjentakelser og uttrykk som «ehm» og «hmm» der det ikke virket relevant for oppgaven. Jeg har heller ikke notert ned kroppslige og følelsesmessige uttrykk, men fordi jeg har gjort transkriberingen selv, vil jeg til en viss grad klare å gjøre opp tanker om disse aspektene da jeg leser igjennom det jeg har skrevet ned. På bakgrunn av dette valgte jeg også å transkribere intervjuene så fort som mulig etter at de var gjennomført, for å ha flest mulig detaljer ferskt i minnet. Alle intervjuene er derfor transkribert samme dag som de ble gjennomført. Egennavnene til informantene er byttet ut med pseudonymene Bjørn, Per, Morten, Anna og Frida i transkriberingen for å sikre anonymitet. Navn som blir sagt underveis er også byttet ut med oppdiktete navn. Da utvalget er relativt lite, er ikke de ulike pseudonymene skrevet ned på en ekstern plass. Transkripsjonen ente på 29 sider og 13261 ord med 1,5 i linjeavstand og skriftstørrelse 12 i Times New Roman.

3.3.2 Temaanalytisk tilnærming

Etter transkripsjon og flere gjennomlesninger av materialet jeg samlet inn, bestemte jeg meg for å benytte en temaanalytisk tilnærming i oppgaven. Dette kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet (Thagaard, 2015). Jeg studerte informasjonen som alle deltakerne kom med, og gikk i dybden på disse. Sammenlikningen av informasjonen fra alle deltakerne kunne på denne måten gi meg en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema som ble gjennomgått. Den temasentrerte analytiske tilnærmingen er svært fleksibel, og gjør at temaene blir til av informantenes svar (Braun & Clarke, 2006). Å gå inn i dybden på alle informantenes utsagn blir derfor viktig, fordi det er de som er med på å bestemme temaene i prosjektet (Thagaard, 2015). Et

grunnleggende premiss er likevel at alle deltakerne snakker om de samme temaene, og det gjorde de på bakgrunn av en ordnet struktur, nemlig intervjuguiden.

3.3.3 Deduktiv tilnærming

En deduktiv metode ble valgt i dette prosjektet, fordi jeg benyttet meg av en temaanalytisk tilnærming der kategoriseringen skjer etter bestemte kriterier. I deduktiv tilnærming går jeg fra teori til empiri ved å sammenlikne alle intervjuene (Thagaard, 2015). Den deduktive prosessen preges av at jeg knytter begreper fra intervjuene til tilsvarende fenomener i andre studier. Studier som gir bakgrunn for prosjektet inneholder ofte begreper som er relevante for analysen, noe som gjorde at den teoretiske fordypningen ga meg inspirasjon til videre analyser og tolkning av data. I kategoriseringen brukte jeg derfor forskrifter, styringsdokumenter, teori og tidligere forskning for å finne mønstre i utsagnene fra intervjuene. For å forankre kategoriene empirisk er det viktig å bruke de samme betydningene og begrepene som informantene for å skaffe forståelse av deres situasjon (Thagaard, 2015). På bakgrunn av den temaanalytiske og deduktive tilnærmingen kategoriserte jeg derfor utsagn fra intervjuene som dannet mønstre for videre analyse.

3.3.4 Kategorisering av data

Å kategorisere intervjuuttalelser er en vanlig form for dataanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015). En nøye kategorisering av utskrifter tvinger forskeren til å bli kjent med alle detaljene i materialet som er samlet inn, og spesielt for større datainnsamlinger så vil det gi en oversikt over hva som kan være nyttig. Kategoriseringen gjør det også enklere å bryte materialet ned i ulike trinn. Thagaard (2015) påpeker at det er strategisk å lese grundig igjennom intervjuene før man går i gang med å dele inn og klassifisere data. Dette for å få en nær kontakt med innholdet i data på et tidlig tidspunkt, som vil være med på å gi et grunnlag for å utvikle en forståelse av sammenhenger mellom ulike mønstre. Transkriberingene ble derfor lest igjennom mange ganger, hvor jeg så på utsagn som var like, som skilte seg fra hverandre og ting jeg synes var vesentlig for oppgaven. Jeg valgte å kategorisere datamaterialet i ulike temaer for hånd, da det virket enklere å benytte seg av ulike farger på markeringspenn enn via skjerm. Jeg skrev ut alle de transkriberte intervjuene og markerte. Informantenes bakgrunn fikk gult, «hva er dans?» fikk rosa, gjennomføring og det praktiske fikk grønt og utsagn knyttet til kjønn fikk blått. Jeg streket også under viktige ord eller utsagn som informantene hadde sagt, og noterte ned utsagn der de understreket sine egne meninger om for eksempel

dans i undervisningen. Etter dette steget var det også enklere å se koblinger mellom informantenes svar, samt ulikheter i deres livsverden.

3.3.5 Fortolkning av meningsinnhold i intervjuene

Videre fra kategorisering ble neste steg å utvikle dette på et høyere abstraksjonsnivå som representerer essensen i materialet jeg har samlet inn. Jeg måtte derfor gå tilbake til kategoriene jeg hadde oppdaget, og undersøke disse nærmere. Her fant jeg ting som var typisk for informantene, og ting som skilte seg ut. Fra dette punktet tok jeg også med meg tidligere forskning, for å se om dette var noe jeg kunne ta med meg videre. Meningsinnholdet i intervjuene blir altså fortolket, slik at jeg kan presentere resultat fra intervjuene på en tilfredsstillende måte. Thagaard (2015) påpeker at utgangspunktet for tolkningen er den forståelsen jeg som forsker utvikler fra intervjuene. Dette innebærer ikke nødvendigvis at jeg er enig i deltakerens forståelse, men tolker dataene ut fra mitt faglige ståsted, som videre kan gi grunnlag for et annet perspektiv. Dette betyr at jeg vil finne andre meningsstrukturer enn hva informantene kom med under intervjuet. Jeg tar utgangspunkt i intervjuet, men utvikler en dypere forståelse. Som forsker vil man i en slik situasjon forstå resultatene i en tekstutvidelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne prosessen førte til de nye kategoriene «Lærernes erfaring med dans», «Lærernes tanker om hvorfor vi har dans i kroppsøvningsfaget» og «Lærernes tanker og erfaringer angående egen undervisningspraksis i dans». Alle kategoriene har fått videre underpunkter som diskuteres i kapittel 4.

3.4 Kvalitetssikring

Vi kan vurdere forskningens kvalitet på grunnlag av troverdighet (Thagaard, 2015). Troverdighetsbegrepet fanger opp deltakere, forsker og lesere sine erfaringer med fenomenet som studeres. Her finner vi også begrepene reliabilitet og validitet, som handler om forskningens pålitelighet og gyldighet.

3.4.1 Reliabilitet

Å kunne gjøre rede for hvordan data utvikles, kan knyttes til reliabilitet (Thagaard, 2015). Er det gjort en kritisk vurdering av prosjektet som gir et inntrykk av at forskningen er blitt gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte? Troverdigheten («credibility») er en viktig del av vurderingen av kvalitativ forskning (Corbin & Strauss, 2008). På denne måten blir den sett på som tillit. Reliabilitet handler altså om forskningsresultatenes konsistens og

troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Begrepet henger ofte sammen med spørsmålet om resultatet av en undersøkelse kan reproduseres senere av en annen forsker, som baserer seg på om personene som har blitt intervjuet hadde avgitt andre svar til andre forskere. Her kan for eksempel ledende spørsmål og ordvalg virke inn på svarene som forskeren mottar, og var noe jeg måtte være bevisst på underveis. Å unngå spørsmål som ledet informantene til et spesifikt svar ble dermed viktig for meg å unngå. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at selv om det er ønskelig med en høy reliabilitet av funnene som er gjort i undersøkelsen for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, må man være bevisst at et alt for sterkt fokus på reliabilitet kan gjøre at man går glipp av verdifulle tanker som oppstår spontant og er både kreative og varierte. Et eksempel på dette er når Frida forteller om timer som blir brukt på dans på hennes skole. Hun sier at de et par ganger i halvåret har innlæring av ulike dansestiler, men fordi de har rytme-aktiviteter en gang i uka så har de faktisk ganske mye danseundervisning totalt sett på hennes skole.

Reliabiliteten til dette prosjektet styrkes av kvaliteten og troverdigheten til dataen som ble samlet inn og litteraturen som er benyttet. Dette fordi jeg var nødt til å kunne relatere meninger og erfaringer som jeg fikk fra informantene i intervjuene, opp mot tidligere forskning, styringsdokumenter og teori. Jeg har sammen med veileder gått igjennom intervjuguide for å stille de spørsmålene som kan hjelpe meg med å svare på oppgaven, i tillegg til å teste den ut på to familiemedlemmer med kroppsøvingstudanning. Det ga meg tilbakemeldinger på både intervjuguiden og meg som intervjuer. Å finne ut om noen spørsmål ble for ledende var viktig for meg, da jeg har forsket på meninger og erfaringer. Å lede spørsmålene som ble stilt til informantene i en bestemt retning ville svekket dataene mine. Gjennomføringen av pilotintervjuene gjorde også meg som intervjuer tryggere i rollen, og for å styrke reliabiliteten kunne jeg gjennomført flere pilotintervju før jeg gikk i gang med intervjuene. Dette også fordi jeg merket at jeg for hvert nye intervju la merke til nye aspekter som ga en progresjon fra min side som intervjuer. Jeg ble tryggere på spørsmålene mine, hvordan jeg stilte de, og det ble enklere for hver gjennomføring å holde en samtale hvor jeg kunne plukke opp spørsmål også underveis.

Samhandlingen mellom meg som forsker og informantene er viktig under et intervju, og det var derfor viktig for meg at de var trygge på prosjektet før de ble en del av det. I henhold til dette ble derfor prosjektskisse sendt ut i forkant. Trygghet og forståelse var viktig for meg fordi det er deres egne tanker og erfaringer om temaet som er hovedfokuset. Jeg ville opptre

positiv og profesjonell under hele møtet, og poengtere at dette ikke er en kunnskapstest, kun deres egne tanker og hvordan de legger opp løpet i sin undervisning i dans. Dette gjorde det også viktig for meg å holde deres identitet anonym, da informantenes svar er personlige og bygger på deres kunnskap og interesser. Navn og arbeidssted blir derfor aldri nevnt. Påliteligheten blir også styrket ved at transkriberingen er gjort rett etter at intervjuene er gjennomført.

3.4.2 Validitet

«Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til» (Thagaard, 2015, s. 204). Når vi snakker om tolkning av data, snakker vi om validitet. Den kan vurderes av forskningen ved at man ser på om resultatene som fremkommer representerer den virkeligheten vi har studert (Silverman, 2011). Validitet blir definert som sannheten, riktigheten og styrken bak en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2015). En valid slutning er riktig ut ifra sine premisser. Det handler om å velge riktig metode til det man skal undersøke. Da mitt ønske i denne forskningen baserer seg på erfaringer og tanker til lærere ute i skolen, er det disse jeg må ut og snakke med. Hadde jeg her valgt å intervjuere rektorer eller elever i stedet, ville jeg følt at materialet jeg samlet inn ikke var like trygt. Det er informantene mine som har gitt meg en god grunn til å tro på at datamaterialet er valid.

Silvermann (2011) trekker frem gjennomsiktighet som et viktig begrep for å styrke forskningens validitet. Dette handler om at jeg som forsker grundig må forklare hvorfor jeg har foretatt de fortolkninger jeg har foretatt, og på hvilken måte analysen har bidratt til at jeg trekker de konklusjonene som jeg gjør (Thagaard, 2015). Her vil jeg argumentere for at den teoretiske tilnærmingen jeg har valgt til prosjektet, kan knyttes opp mot problemstilling og analysen. Det er tilnærmingen som har gitt grunnlaget for min fortolkning og hvordan analyseprosessen skal foregå. Jeg hadde en objektiv tilnærming under intervjuene, hvor jeg samlet inn data basert på deltakernes meninger og erfaringer uten at mine subjektive forforståelser kom i veien. Etter å ha gått over materialet flere runder, kunne mine subjektive meninger komme til syne, sammen med det teoretiske grunnlaget. Det er her jeg får sett om teorien passer datamaterialet. Validiteten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre Thagaard (2015).

Å gå i dybden på kroppøvlingslæreres egne erfaringer og tanker med dans i kroppøvlingsundervisningen på ungdomsskolen var hele hensikten med prosjektet. På

bakgrunn av dette var det viktig for meg at jeg intervjuet kroppsøvlingslærere med relevant erfaring og utdanning. Jeg oppdaget nemlig underveis i prosessen at mange av kroppsøvlingslærerne jeg kjente til og ville bruke i denne oppgaven, ikke hadde utdanning i faget. Fordi relevant erfaring og utdanning ville gi meg den informasjonen som jeg var ute etter, måtte jeg derfor bruke lenger tid på utvelgelsesprosessen enn jeg trodde på forhånd, da informanter med mine ønskede kvalifikasjoner ble vanskeligere å få tak i enn jeg trodde. Det var også flere med relevant bakgrunn som valgte å takke nei til å delta i studien. De jeg til slutt intervjuet varierte i alder, kjønn og interesse for dans, men hadde alle kroppsøvlingsutdanning og underviste i kroppsøving på ungdomsskolen. Meningene og deres egne erfaringer har ført til ny kunnskapsforståelse fra min side, og de har hjulpet meg å belyse et tema som jeg synes det er viktig å undersøke for fremtidens dans i skolen.

3.4.3 Overførbarhet

Å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres, blir av Thagaard (2015) trukket frem som et særlig viktig trekk ved kvalitativ forskning. Kan den tolkningen jeg har kommet frem til i prosjektet, også være relevant i andre sammenhenger? Det er meg som forsker som vil argumentere for om min enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng. Utvalget som studien er basert på, er sentralt i denne diskusjonen. Denne studien har kun fem informanter, og det kan tenkes at flere informanter ville bidratt til å gjøre studien mer overførbar, da flere deltakere ville kommet med mer relevant informasjon, eller støttet opp de som allerede er med i studien. Jeg måtte benytte meg av metning for å vurdere om utvalget jeg hadde var stort nok til å innhente nok informasjon om temaet. Jeg konkluderte med at fem antall informanter holdt, da jeg fikk jeg godt utvalg som ga meg mye informasjon, da de hadde relevant utdanningsbakgrunn og mye undervisningserfaring fra kroppsøvlingsfaget. Utvalget som er med i studien kommer fra samme distrikt, men ikke samme skoler. Den omfavner altså en liten del av kroppsøvlingslærere i Norge, men er likevel svært overførbar til andre kroppsøvlingslærere. Den gir andre kroppsøvlingslærere mulighet til å tenke over hvordan de legger opp dans i undervisningen, og hva de tenker at dans i kroppsøving egentlig er. Thagaard (2015) trekker frem at lesere som kjenner seg igjen i studien, har betydning for undersøkelsens overføringsverdi. Dette betyr ikke at all trenger å være enig i forståelsen, men at man kjenner seg igjen fra egen erfaring. Spørsmålsteget ved tolkningen som er foretatt av forskeren bør likevel komme dersom ingen av leserne opplever forskerens tolkningsvar som meningsfylt.

3.4.4 Forskerposisjon og forforståelse

Leming (2009) trekker frem at hvordan et fenomen blir studert, blir påvirket av forskerens tilstedeværelse. Han ser for seg tre ulike former for refleksivitet. Dette er hvordan forskerens tilstedeværelse vil påvirke selve situasjonen og dermed informantenes atferd, hva slags forhold informantene har til forskeren og dermed hva slags informasjon de viderefører til forskeren, og avsluttende hva slags forforståelse forskeren har og hvordan denne forforståelsen får konsekvenser for hvilke spørsmål som blir stilt, hvordan de stilles og hvem som mottar spørsmålene vi stiller.

Fordi dans er den aktiviteten i kroppsøvningsfaget som jeg har mest erfaring med selv, da jeg har danset hele oppveksten min, ønsket jeg meg gjerne nye øyne på temaet. Jeg holdt dermed min egen kompetanse litt tilbake underveis, slik at dette ikke skulle påvirke informantene på noen negativ måte. Å føle at det kommer inn en forsker som er ekspert på et tema kan være skremmende og gjøre det fristende å se lysere på det enn man egentlig ønsker selv. Jeg delte likevel mine egne tanker der det falt naturlig, men kun der det ble relevant, da dette kunne underbygge deres utsagn. Jeg kjente til noen av informantene fra før, noe som gjorde stemningen fra start god, med smil, latter og hyggelig tone. Alle informantene uttrykte engasjement for masterprosjektet mitt, og jeg opplevde intervjusituasjonens atmosfære som trygg og rolig. Da jeg har forsket på dans i skolen tidligere, kan dette også på en påvirkning på min forforståelse av dans i skolen. Jeg har en forståelse av dans som en aktivitet som er langt nede på rangstigen i kroppsøvningsfaget, noe jeg opplever som trist da jeg selv sitter med svært gode opplevelser med dans som fritidsaktivitet. Dans for meg har vært trening, kunst, det har gitt meg gode venner og mulighet til å holde show for familie og venner, men også reise rundt i landet for oppvisning. Det har gitt meg muligheten til å mestre. Jeg ønsket derfor ikke at mine subjektive forståelser skulle stå i veien for innsamlingen av data, og hadde derfor et åpent sinn, slik at deltakerne fikk utfolde sine egne tanker og meninger. Nilssen (2012) mener at vi på bakgrunn av dette aldri kan bli helt fri for forståelse, men at man kan benytte seg av sine subjektive meninger til å forstå datamaterialet. Da min oppgave bygger på informantenes meninger og tanker, har dette vært viktig i arbeidet med intervju, men også tolkningsprosessen videre.

Det kan tenktes at kjønn, aldersforskjell og maktforhold kan påvirke informantenes fortellinger, og jeg har derfor hatt kjønnsdikotomiseringen i bakhodet underveis og vært observant mot tegn på at informantene tilpasset seg intervjusituasjonen. Dans er i vår kultur

ofte forbundet med det feminine (Jenssen, u.å.), og da jeg som kvinnelig intervjuer også skulle intervjuer menn, var dette noe jeg var nødt til å ha fokus på. Denne dikotomiseringen handler om at mannen kan fremheve at forsker og intervjuerperson er av forskjellige kjønn, og utnytter dette til å styrke sin maskulinitet underveis i intervjuet. Dette vil kunne påvirke svarene (Thagaard, 2015). Å unngå vurderende spørsmål og spille aktivt på at man er utenforstående, kunne gi meg rikere materiale av mennenes tanker om dansen. På samme måte er det også viktig at jeg ikke tar de kvinnelige informantene for gitt, og at fordi vi begge er kvinner så har vi samme forståelse.

3.5 Ethiske overveielser

Alle vitenskapelige studier krever at forskeren følger de etiske prinsippene som gjelder internt i forskningsmiljøer og i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2015). Det vil oppstå flere etiske dilemmaer i studier med direkte kontakt mellom forsker og deltakere i felten, spesielt under intervju som er blitt benyttet i denne studien. Å utvise redelighet i presentasjonen av resultatene fra forskningen er derfor et viktig punkt. De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) har definert normer for vitenskapelig redelighet for studier som inneholder behandling av personopplysninger (komiteene, 2021). Forskningsetikk omfatter også mer alminnelige normer, som er avledet av samfunnets krav og forventinger til forskningen i bred forstand. Den grunnleggende verdien i denne sammenhengen er menneskeverdet, som blir ivaretatt gjennom respekt, beskyttelse og rettferdighet.

I forbindelse med studien var det flere etiske betraktninger jeg var nødt til å ta. Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2015) presenterer informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser som tre etiske retningslinjer forskeren må ta hensyn til. I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring. Disse ble sendt ut til informantene på forhånd slik at de ble kjent med formålet til studien, hva den skulle brukes til, hva det innebar for de som informanter å delta, rettighetene de har ved å være med i prosjektet, i tillegg til opplysninger om hvordan datamaterialet ble lagret og hvem som hadde tilgang til det. Jeg var også tydelig fra start på at deres anonymitet var viktig for meg, fordi de forteller om personlige opplevelser med et fenomen. Deltakelsen var helt frivillig, og det var mulighet til å trekke seg når som helst. Det står også beskrevet at all data, personopplysninger og lydopptak vil bli slettet da masteroppgaven skal leveres i mai 2023. Skjemaet for samtykke gjorde det klart at informantene hadde lest og godkjent vilkårene for å delta i prosjektet.

Konfidensialitet er et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen (komiteene, 2021). Forskningen krevde behandling av personopplysninger og ble besvart ved hjelp av lydopptak, noe som krevde godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Thagaard, 2015). Jeg benyttet appen Diktafon til lydopptak som automatisk ble overført til et skjema lagret på nettsiden nettskjema.no. Her ble dataen sikret og kryptert med min personlige innlogging til skolens systemer. Ingen vil her få tilgang til intervjuene, som også er sikret med tofaktorautentisering. Det er etiske utfordringer knyttet til personopplysninger, og det er derfor svært viktig at jeg som forsker tar vare på personopplysningene og deres anonymitet til prosjektet (komiteene, 2021). Jeg har informantenes fulle navn, Mail, navn på skole og lydopptak som kan identifisere hvem som er med i studien. For å sikre deres anonymitet har jeg unngått bruk av navn i lydopptaket, men heller valgt å referere til «du». I det skriftlige materialet har alle deltakerne blitt tildelt fiktive navn. Dette for å bevare deltakernes anonymitet, og gjøre det vanskeligere å gjenkjenne deltakerne som har vært med i prosjektet. Da kontakten med informantene er gjort via mine foreldres nettverk, har jeg heller ingen personlige opplysninger om intervjuet og gjennomføringen som kan havne på avveie. Jeg har også full taushetsplikt, da jeg har intervjuet en yrkesgruppe som selv har lovpålagt taushetsplikt (komiteene, 2021).

Det er i tillegg gjort en risiko- og sårbarhetsanalyse (ROS) av prosjektet, hvor det har blitt tatt en vurdering på uønskede hendelser som kan oppstå, hva som kan bli konsekvensen av dette, og hva jeg har valgt å gjøre for at disse hendelsene ikke skal oppstå. En slik konsekvens er for eksempel dersom andre får tilgang til hvem mine informanter er og kan henge ut deres svar, noe som gjør det viktig for meg å holde informantene anonyme. På bakgrunn av at de etiske retningslinjene blir overholdt er det få konsekvenser av å delta i mitt masterprosjekt.

4. Resultater og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere informantene og resultatene fra analysen av intervjuene, samt diskutere resultatene opp mot læreplan og tidligere forskning som er blitt gjort rede for tidligere i oppgaven. Jeg valgte å slå dette sammen til et kapittel for å forhindre gjentakelser. Det er lærernes erfaringer og tanker med dans som aktivitet i kroppsøvfingsfaget som har vært selve grunnstammen i arbeidet med materialet. Kategoriene som blir presentert er dermed direkte eller indirekte knyttet til problemstillingen i oppgaven.

Jeg vil legge frem følgende tre tema:

- Tema 1: Lærernes erfaring med dans
- Tema 2: Lærernes tanker om hvorfor vi har dans i kroppsøvingsfaget
- Tema 3: Lærernes tanker og erfaringer angående egen undervisningspraksis i dans

Det var altså disse kategoriene som vokste frem i analyseprosessen, og jeg har arbeidet for å yte rettferdighet til helheten av datamaterialet i oppgaven. Det vil si at jeg har lagt vekt på å få frem både det som er typisk for informantene som helhet, i tillegg til individuelle meninger og brytningspunkter for det typiske bildet. Det blir presentert noen fokuspunkter i hver kategori, og disse vil bli fremhevet som underpunkter. I det første temaet vil jeg diskutere lærernes interesse og utdanningsbakgrunn knyttet til dans. Her kommer jeg inn på kroppsøvingslærernes idrettshabitus og deres tanker om dansens posisjon i kroppsøvingsfaget. Det andre temaet er knyttet til dans som noe mer enn fysisk aktivitet, dans som nytteverdi og lærerlyst. Det siste temaet handler om den operasjonaliserte læreplanen og gjennomføring av danseundervisning.

4.1 Presentasjon av utvalget

Informantene som har deltatt i forskningsprosjektet har fått pseudonymene Bjørn, Per, Anna, Frida og Morten. Dette er gjort for å bevare anonymiteten deres. Utvalget består av to kvinner og tre menn som alle jobber i ungdomsskolen som kroppsøvingslærere.

Bjørn er en mann på 52 år. Han har en treåring faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, samt to år fra Norges Idrettshøgskole, hvor han har studert et år tilpasset opplæring i fysisk aktivitet og helse, og ett år hovedfag i idrett. Han har jobbet i skolen i 25 år, og underviser nå i kroppsøving på niende trinn i ungdomsskolen. Han har alltid vært glad i fysisk aktivitet, og spesielt ulike idretter. Dette inkluderer ikke dans, og det er ikke et emne han er spesielt komfortabel med i kroppsøvingundervisningen. I løpet av utdanningen hadde han litt obligatorisk dans, men mesteparten av danseundervisningen var som et valgfritt emne som han valgte bort til fordel for svømming og orientering. Bjørn legger begrepene bevegelsesglede og kreativitet i sin betydning av hva dans er.

Per er en mann på 36 år. Hans utdanning omfatter en bachelor i idrett, 30 studiepoeng i spesialpedagogikk, praktisk-pedagogisk utdanning, to ernæringsstudier på 10 studiepoeng hver, pedagogisk rådgivning og veiledning. Han er inne i sitt 12. år som lærer, og underviser i kroppsøving på alle trinnene på ungdomsskolen. Han har også to års undervisningserfaring fra barneskolen, men valgte å bytte over til ungdomsskolen for å ha mer kroppsøvingundervisning. Han har ingen personlig interesse for dans, og har verken holdt på med det på fritiden eller hatt dans i utdanningen sin. Dans for Per er bevegelse, rytme, motorikk og koordinasjon.

Anna er en kvinne på 45 år. Hun har studert fem år på universitet og høyskole, hvor ett av disse årene er idrett grunnfag. Hun har også studert to år med språk og to år med pedagogikk, samt litt idrettspedagogikk. Anna har jobbet som lærer i 23 år, alle disse årene på ungdomsskolen. Her underviser hun i kroppsøving på alle trinnene. Hun er glad i å være aktiv, og har danset mye på fest da det er en dansekultur der hun kommer fra. I utdanningen hennes var dans et valgfritt emne, og et emne hun valgte på grunn av sin interesse. Hun har også hatt eksamen i dans. Dans som begrep for Anna forklarer hun med ordene glede, inkludering og mestring.

Frida er en kvinne på 32 år. Hun har tre år faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, master i kroppsøving og idrett, årsstudium i samfunnsfag og sosiallærer, samt en personlig trener-utdanning. Hun er på sitt 11. år som lærer i skolen, og underviser i kroppsøving på alle trinnene i ungdomsskolen. Hun har fem år erfaring som kroppsøvingslærer fra yrkesfag på videregående. I utdanningen hennes var dans et emne på 5 studiepoeng som alle måtte igjennom, med mange ulike dansestiler, som også ble avsluttet med eksamen. Trening og fysisk aktivitet er viktig for Frida, og hun har lenge jobbet som instruktør på treningssenter. Hun beskriver dans som bevegelse til musikk, rytme, koordinasjon, og en aktivitet man gjør alene og sammen med andre.

Morten er en mann på 26 år. Han har studert trening, coaching og idrettspsykologi på Norges Idrettshøgskole, samt pedagogikk. Han har jobbet fire år som lærer, både på barneskole og videregående, men de to siste årene har han vært på ungdomsskolen. I år underviser han kun kroppsøving på tiende trinn. Morten er glad i fysisk aktivitet og idrett, spesielt fotball. Han har ingen personlig interesse for dans, og har kun hatt litt dans i fagdidaktikken under sin praktisk-pedagogiske utdanning, men kan ikke huske nøyaktig hva de gjorde. Morten mener

at dans er et abstrakt begrep som kan være mye, men han trekker frem at det er en aktivitet som kan gjøres individuelt og i par.

4.2 Tema 1: Lærernes erfaring med dans

Det første resultatet i oppgaven baserer seg på lærerens interesse og utdanningsbakgrunn i dans, da jeg mener dette kan ha betydning for erfaringene deres med dans i kroppsøvingsfaget. Jeg ønsket å høre hvilken kompetanse de har knyttet til dans, og hvordan dette påvirker undervisningen deres. Jeg var også interessert i å finne ut om dette kan ha en påvirkning på deres syn på dans i skolen. Resultatene presenteres i tre ulike underkapitler, hvor jeg starter med å legge frem sitater fra lærerne, før jeg anvender relevant teori for å fortolke svarene deres.

4.2.1 Egeninteresse og utdanningsbakgrunn

Anna forbinder dans med glede, inkludering og mestring. Hun forteller om en personlig interesse for dans:

Jeg hadde dans som fordypning når jeg tok idrett. Også har jeg dansa mye opp igjennom på fest og sånn da, fordi at her hvor jeg kommer fra så er det dansekultur.

Når jeg snakker med Frida så er hun mest opptatt av dans som treningsform, og nevner blant annet aerobic som en form hun benytter seg av på treningssenter på fritiden. Frida og Anna hadde også dans i utdanningene sine, avsluttende med eksamen i emnet. Bjørn, Morten og Per har i motsetning til Anna og Frida ingen personlig interesse for dans som har gitt de erfaring med temaet. Bjørn forteller at han aldri har dansa, ikke som ungdomsskoleelev selv heller. Han legger til at det mest utfordrende med dans i kroppsøvingen er at han ikke har noe kompetanse i det og utdyper:

Det er aldri noe jeg har drevet med eller hatt interesse for, så det har blitt lite fokus på dansing. Vi hadde litt dans i utdanningen, men jeg kunne velge, og da valgte jeg bort dans og valgte heller svømming og orientering. Jeg har fått alt for lite fra lærerutdanninga. Og du trenger egentlig mer enn kursing. Du trenger innlæring over tid.

På grunn av sin manglende interesse ser vi at Bjørn valgte bort dans. Manglende interesse støttes også av Morten som forteller at han ikke har noe interesse for dans annet enn å se på Skal vi Danse iblant. Han påpeker at han er uten erfaring med dans, og at dette er noe han merker i undervisningen:

Jeg skulle gjerne hatt litt mer erfaring og gjerne hatt det i utdanninga mi. Det kan jo hende at jeg synes det er lettere å undervise i det om tre år også, da jeg har vært gjennom det flere ganger og fått prøvd meg mer.

Per husker i likhet med Bjørn heller ikke å ha hatt dans som skoleelev, og uten å ha oppsøkt det på fritiden og ikke vært innom det i utdanningen sin, så mener han at kompetansen aldri har vært til stede. Per synes også at han mangler erfaring for å undervise i dans, og at det gjør temaet vanskelig for han. Han forteller:

Man trenger erfaring hvert fall. Eller hvert fall et snev av erfaring. Altså det er det jeg føler jeg mangler da, som på en måte gjør at den dansinga, den blir vanskelig. Noe input på hvordan organisere øktene, legge opp de og få et godt opplegg som rettferdiggjør det temaet da, jeg har ikke noe. Det er kompetanse det står på da. Kompetanse og erfaring.

Per påpeker at om det nå hadde dukket opp et kurs hvor temaet er «hvordan tilrettelegge best mulig for danseundervisning», så ville det vært interessant. Han hadde likevel takket nei til å lære seg å danse selv, men tips, fordi hans egne erfaringer er få, hadde han ønsket. Felles for Bjørn, Per og Morten er altså at de ikke har interesse eller utdanning innenfor temaet.

Som vi ser av funnene over er interesse, erfaring og kompetanse tre ord som ofte går igjen når informantene snakker om dans. Anna som danser på samfunnshuset hjemme og Frida som bruker mye aerobic og er instruktør på treningsstudio på fritiden, velger jeg å tolke som at de innehar en personlig interesse for dans. Felles for begge kvinnene er videre at de har hatt dans i utdanningsløpet sitt, samt eksamen hvor dans var temaet, og Anna valgte også å fordype seg i temaet. De mener dans i utdanningen har vært viktig for deres kompetanse i dans. Bjørn, Per og Morten har i motsetning til Anna og Frida ikke hatt dans i utdanningene sine. Mennene trekker frem at deres erfaringer med dans, som de opplever har vært fraværende, gjør at de selv mener å ha lav til ingen undervisningskompetanse i dans. Når Bjørn, Per og Morten

forteller at de ikke har danset som skolelever, støttes dette av Rustad (2017), Jenssen og Gurholt (2008) og Shilcutt og Oliver (2021). Deres forskning påpeker at mange lærere har liten erfaring med dans fra egen skolegang. Artikkelen *Dans i skolen – ønsket eller uønsket* (Jacobsen, 2003) viser også at en stor andel av lærere i kroppsøvfaget synes selv de har manglende kompetanse i dans. Dette påvirker både holdning til temaet og hvor mye undervisning elevene får i dans. Rustad (2013) opplever også at mange studenter har begrenset danseerfaring da de starter på faglærerutdanningen. Usikkerheten til undervisningen i dans kan derfor skyldes liten erfaring fra egen utdanning og fritid, noe som sammenfaller godt med sitatene fra mine informanter.

4.2.2 Kroppsøvlslærere med idrettserfaring

Bjørn, Per og Morten har til felles at ingen av de har danset verken på fritiden eller i utdanningen, da det har vært ballspill som har vært i fokus hos alle tre. Interessen for ballspill var også en del av grunnlaget til hvorfor Bjørn og Morten valgte å bli kroppsøvlslærere. Felles for Bjørn, Per og Morten er videre at de trekker frem manglende kompetanse og interesse for dans som en utfordring med undervisning i dans. Morten forteller:

Det er jo en del av kroppsøvinga. Og hos mange så blir det kanskje, hvert fall inntrykket mitt da, litt nedprioritert sammenliknet med for eksempel fysisk trening eller ulike ballspill eller sånn.

Morten tror at lite erfaring med dans blant kroppsøvlslærerne er grunnen til nedprioriteringen. Han har selv ikke vært igjennom dans i utdanningen, og er litt usikker på hvordan han egentlig skal gjennomføre danseundervisningen.

Per trekker frem sitt eget syn på seg selv som øvingsbilde i dans og forteller:

Jeg synes jo det er litt flaut. Jeg hadde ikke likt å få dans, og jeg tror ikke at jeg eier så mye rytme og det blir ikke vakkert. Ja så nei jeg står ikke og på en måte viser og tegner bevegelser og demonstrerer.

Frida på sin side fremhever at dans i skolen kan hjelpe elevene med ferdigheter også i andre idretter og forteller:

Jeg tenker at dans har en god betydning i forhold til at jeg tror det er mange som glemmer det du kan få i dans i forhold til konsentrasjon, rytme, bevegelse og koordinasjon. Det får du brukt for også i andre idretter da. Vi prøver å få inn det her at, «ja jeg skjønner at du ikke synes det er så morsomt, men du får brukt for det i andre settinger» da. At sånn sett så er dans viktig. Men hvor viktig det er å gå inn på de ulike stilene, det vet jeg ikke helt da.

Fire av de fem informantene var opptatte av idrett og ballspill, og dette la også grunnlaget til hvorfor de i utgangspunktet ville bli kroppsøvingslærere. Dette samsvarer med forskning gjort av Rustad (2017) og Shilcutt og Oliver (2021), som påpeker at mange kroppsøvingsstudenter går inn i utdanningen med bakgrunn fra idretten, noe som gjør at usikkerheten til undervisningen i dans kan skyldes liten erfaring fra egen utdanning og fritid. Det kan dermed virke som at informantene ser kroppsøvingsfaget ut fra et idrettsperspektiv. De har bakgrunn fra idretten selv, men ikke dans, noe som styrker nettopp idrettsperspektivet. Dette sammenfaller med undersøkelsen gjort av Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017), som viser at dans er en aktivitet som kommer i skyggen av idretten. Philpot (2021) trekker frem kroppsøvingslærernes idrettshabitus som et mulig svar på dette. Vi påvirker vår habitus gjennom vårt eget levde liv, de erfaringer og miljøer vi lever i. Når informantene kommer fra idrett og ballspill, blir dette deres naturlige felt.

Når Frida fremhever at arbeid med dans kan gi elevene bedre konsentrasjon, rytme, bevegelse og koordinasjon også i andre idretter, gjenspeiler dette det Kirk (2010) kaller «physical education-as-sport-techniques». Det viser at læring i kroppsøving er basert på ideen av å øve på ulike dekontekstualiserte teknikker, hovedsakelig i ulike idretter, for å forbedre elevenes evner til å delta i ulike bevegelseskulturer i fremtiden. Mattsson og Lundvall (2013) mener at kroppsøvingsfaget fremstår som snevert, med et sterkt idrettsrelatert fokus, hvor kvantitet, hastighet og intensitet er i fokus, mens ingen andre dimensjoner av subjektiv opplevelse får plass. Med en læreplan som skiller dans fra spill, sport og gymnastikk, trekker Mattsson og Lundvall (2013) frem at det vil være vanskelig for dansen å bidra med kunnskap og kroppslige bevegelsespraksiser som utfordrer eksisterende normer for hva det vil si å ha en fysisk utdannet kropp. De mener det trengs en revurdering av dansens posisjon i kroppsøvingsfaget, noe som kan knyttes til Mortens utsagn om at dansen blir nedprioritert sammenliknet med fysisk trening og ballspill. Forskingen til Rustad (2013) viser at kroppsøvingslærerstudenter liker best å gjøre ting de er gode i fra før. Mange

kroppsøvingsstudenter hadde et selvbilde som var knyttet opp mot det å være god til å utføre tradisjonelle kroppsøvingsaktiviteter, og følte seg ukomfortable når de arbeidet med dans og skulle fremføre den for medstudenter, noe som samsvarer med Pers utsagn om at hans synes det er flaut å danse fordi han ikke har rytme.

Når Per forteller at han ser på seg selv som et dårlig øvingsbilde, og ikke vil vise, tegne bevegelser og demonstrere foran elevene, men heller velger å unngå dette, samsvarer det med Ørbæk (2018) sin studie. Hun mener at kroppsøvingsstudenter som er i tvil om seg selv som øvingsbilder i dans, unngår dette. Videre forteller hun at kroppsøvingslærere som skal undervise i dans, bør være gode øvingsbilder. For å få til dette i praksis, må lærerne ha et stort nok bevegelsesrepertoar, noe som blir vanskelig uten å ha dansen i utdanningen, slik som tre av mine fem informanter ikke har hatt. Husebye og Karlsen (2016) også opplevde i sin studie at kroppsøvingsstudentene forstå dans i et idrettsperspektiv framfor en estetisk aktivitet, selv etter opplæring i dans. De oppsummerer at kroppsøvingsstudenter trenger mer erfaring med estetiske kunnskapsprosesser for å utvikle den tryggheten og få den selvtilliten som trengs for å kunne tilrettelegge for dans. Ørbæk (2018) viser at studenter som møter nye forståelser av dans i utdanningen, skaper dans og som opplever at dette er noe elevene liker ute i skolen, begynner å utvikle en mer deltakende demokratisk undervisningsform der trygghet, veiledning og refleksjon får verdi.

4.2.3 Lærernes tanker om danses posisjon i kroppsøvingsfaget

I undersøkelsen har jeg spurt lærerne om deres tanker knyttet til hvor stor plass dans bør ha i kroppsøvingsundervisningen. Her svarer Bjørn «valgfrihet» og «innenfor egentreningsperioder». «Valg-periode for elevene» er også utsagnet til Per når han blir spurt om hvor stor plass dans hadde hatt i kroppsøvingsfaget, dersom det var helt opp til han:

Nei altså dans er med fordi jeg må. Det er det. Så hadde jeg kunne valgt fritt, så, ja det kunne kanskje blitt en del av en sånn valg-periode for elevene, for at de som ville ha dans og som maser om dans, de får det. Mens det er mulig å få slippe det hvis du vil.

Morten synes dans er viktig blant annet for de elevene som ikke vanligvis utmerker seg i kroppsøvingstimene.

Jeg ser jo på dans som en aktivitet hvor det er viktig at elevene får prøvd seg, og at de som kanskje ikke utmerker seg mest i kroppsøvingstimen, fordi du har mange andre aktiviteter, også får muligheten til å vise seg frem da, hvis dans er noe de er gode i, eller noe de interesserer seg for. Så ja, at de skal få en erfaring med dans hvert fall.

Morten forteller at det ikke blir så mange kroppsøvingstimer totalt sett i løpet av et år, men at han da setter av cirka fire økter med dans er greit. Også han trekker frem egentreningsperioder og valgfrihet til elevene som viktig når det gjelder dansens plass i kroppsøvingundervisningen. Bjørn framhev at lærerne har en viss form for metodefrihet og idrettsfrihet i forhold til sine valg i undervisningen. Han forteller at noen på bakgrunn av dette bruker få timer på dans, andre langt flere; «Alt er jo avhengig av hvilken kompetanse du selv har i dans» forteller Bjørn.

Sitatene viser at tre av lærerne kunne ønske at dans var et valgfritt emne for elevene. Dette er også de tre informantene som er menn, og ikke selv interesserer seg for dans. Bjørn begrunner svarene sine med at han synes kroppsøvingfaget skal bygge på ting som elevene er glad i å gjøre, og kan bygge videre på senere. Bjørn, Morten og Per mener at de som er motiverte til å danse på skolen, kunne fått danse, mens de som ikke er opptatte av det, kunne fått gjøre noe annet.

I kontrast til mennene synes Anna at dans kanskje er det viktigste temaet som elevene skal innom i kroppsøvingundervisningen. Hun forteller videre;

Det er noe alle kan gjøre og man trenger ikke å ha god kondisjon for å gjøre det på laveste nivå. Også er det viktig mye på grunn av det psykososiale som ungdommene trenger veldig mye da. Det er bare synd at det veldig ofte blir tatt bort her på skolen. Jeg ser liksom [andre lærere si] «nei jeg skal ikke ha dans i år» og sånt og det har blitt noen diskusjoner på grunn av det her på skolen.

Sitatene over kan knyttes opp mot Moen (2015) sin forskning, som viser at 26,3% av lærerne svarte at de var litt uenige eller uenige i at det er viktig for elevene å ha kroppsøving for å lære dans. Undervisningen i dans blir i stor grad opp til den enkelte lærer ute i skolen. Hvilke aktiviteter læreren benytter i undervisningen, kan ut fra dette vise å ha en sammenheng med hvilke aktiviteter læreren selv har bakgrunn og kompetanse fra. Når Bjørn forteller «alt er jo

avhengig av hvilken kompetanse du har» underbygger han nettopp dette. Informantene som ønsket dans som et frivillig tema i kroppsøvningsundervisningen, er også de som ble belyst i kapittel 4.2.1 som uten danseerfaring og i 4.2.2 forsto kroppsøvningsfaget ut fra et idrettsperspektiv. Rustad (2017), Jenssen og Gurholt (2008) og Shilcutt og Oliver (2021) påpeker at mange kroppsøvningslærere ikke identifiserer dans som en kroppsøvningsaktivitet, på grunn av manglende erfaring. Usikkerhet og nedprioritering av undervisningen i dans kan derfor skyldes liten erfaring fra egen utdanning og fritid, noe jeg opplever samsvarer med Bjørn, Per og Morten i denne undersøkelsen. Mattsson (2016) skriver også at lærere underviser i det de er komfortable i. Dette viser en sammenheng mellom kompetanse og hvor godt dansen som aktivitet blir ivaretatt i undervisningen. Anna synes dansen er noe av det viktigste elevene skal lære, og hun har også interesse og kompetanse i temaet. Som nevnt tidligere har dansens posisjon i kroppsøvningsfaget over tid blitt styrket i den formelle læreplan. Kroppsøving er et fag som ifølge Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017) har ambisjoner om å skape bevegelsesglede og gi elevene kompetanse innen sentrale deler av samfunnets bevegelseskultur. Dette virker også å være motivasjonen til hvorfor det informantene mener det skal være dans i kroppsøvningsfaget. Dansen må være der til de som synes det er gøy, og som har en interesse eller ønsker en erfaring med dans.

Bjørn forteller at lærerne har en viss form for metodefrihet og idrettsfrihet i forhold til sine valg i undervisningen, og at noen på bakgrunn av dette bruker få timer på dans, andre langt flere. Det er et handlingsrom som tillater nedprioritering av enkelte temaer. Dette samsvarer med forskningen til Arnesen et al. (2017), som fant avstanden stor mellom formell og operasjonalisert læreplan. Dette er nedprioriteringen som Anna også merker på skolen sin. Rapporten til Mordal Moen et al. (2015) viser at dans får liten plass i kroppsøvningsfaget, og er den aktiviteten som både elever og lærere rangerer lavest når de ble spurt om hva som er sentralt i faget, og hva det blir fokusert på i timene. Å ønske dans som et valgfritt emne, underbygger denne rangeringen. Når Anna opplever at andre lærere på sin skole ikke underviser i dans, støttes dette av Standal, Moen og Westlie (2020). De fant i sin forskning at 70% av elevene svarer at de sjelden eller aldri har dans. Rustad (2013) påpeker at selv om dans har inngått i læreplaner i kroppsøving i mange år, betyr ikke dette nødvendigvis at kroppsøvningslærere underviser i dans. Rustad og Langnes (2019) mener at vi kan forstå lærerstudentenes manglende eller begrensede erfaring med dans som en aktivitet i kroppsøving i egen skolegang som årsak til at studenter kan ha en negativ holdning til dans i kroppsøvningslærerutdanningen, og at mange ikke gjenkjenner dans som en sentral del av

kroppsøvingsfaget. MacLean (2007) mener at kroppsøvingsstudentene trenger å oppleve gode erfaringer med dans under studieløpet, både i egen undervisning og praksis i skoler, da dette vil gi en positiv innstilling til å undervise i dans. Dette samsvarer med mine resultater, hvor de som har hatt dans i utdannelsen, også har en større interesse for å drive med dans i undervisningen i kroppsøvingsfaget.

4.3 Tema 2: Lærernes tanker om hvorfor vi har dans i kroppsøvingsfaget

Det neste resultatet jeg ønsker å gå nærmere inn på, er lærernes tanker om hvorfor elevene skal ha dans i kroppsøvingsfaget. Jeg vil finne ut av hva lærerne mener er det sentrale med temaet og hvorfor elevene skal danse i undervisningen. Resultatene blir presentert i tre ulike underkapitler. Jeg starter hvert underkapittel med sitater fra lærerne, før jeg anvender relevant teori for å fortolke dette.

4.3.1 Dans som noe mer enn fysisk aktivitet

Alle fem informantene trakk fram elevenes positive opplevelser med å danse knyttet til spørsmål om hvorfor vi har dans i kroppsøvingsundervisningen. For Bjørn og Anna var det nettopp opplevelsene elevene fikk som stod i sentrum i deres undervisning. Bjørn beskriver det slik:

For meg handler dans om bevegelsesglede og kreativitet. Jeg mener danseundervisningen handler mer om trivsel og trygghet, enn det at de skal lære noen spesifikk dans.

Glede, inkludering og mestring var Annas beskrivelse av ordet dans. Hun trakk også frem det psykososiale aspektet som sentralt for bruk av dans i kroppsøvingsfaget. Hun synes det er viktig med dans fordi det er en aktivitet som tillater elevene å oppleve glede, samarbeid, å slippe alle hemninger og by på seg selv. Anna forteller videre:

De går ut av komfortsonen og erfarer selv at det gjør ingenting om man danser feil eller glemmer noen trinn. Det viktigste er at de skal samarbeide og ha det moro og sånt. Fordi, ja, det blir bare mer og mer viktig, fra da jeg begynte å jobbe som gymlærer til nå. Nå kjenner liksom ikke elevene hverandre på en måte lenger, ja de

sitter bak telefonene sine så de er jo ikke vant til å prate sammen nesten. Så dans blir bare viktigere og viktigere.

Frida er opptatt av gode relasjoner til klassekameratene når hun har dans, og forteller:

Det er jo ganske mange som er sånn, redde for å ta på hverandre liksom, at man må bryte en del sånne barrierer for å danse i lag da. Så jeg er opptatt av at vi skal bytte partnere og ikke gå på den faste, trygge. [...] Det er noen som synes det er skummelt å danse fordi du må nært til hverandre.

Hun påpeker at dans er viktig for å komme seg ut av komfortsonen, og være sosial med en større del av klassen. Å tørre å gå ut av komfortsonen blir også trukket frem av Per og Morten. Per forteller at dans skal være gøy, og videre at:

Jeg tenker jo at det er en kjempemåte å utfordre seg selv litt på. Det å tørre å prøve, gå inn i noe man... Altså som flesteparten ikke mestrer like bra. Og som kanskje kan være litt flaut. Jeg synes jo også det er flaut.

Jeg forstår sitatene over som at gode opplevelser, tørre å utfordre seg selv og skape gode relasjoner er grunner til at lærerne mener vi skal ha dans i kroppsøvfaget. Dans blir sett på som noe mer enn fysisk aktivitet, og et tema i kroppsøvfaget som skal gjøre elevene trygge på seg selv. Torvik (2018) argumenterer for dansens egnethet til å utvikle kunnskap, kroppsbevissthet, bevegelsesglede og identitet. Dette gir en mangetydig erfaring av å oppleve og merke med kroppen, knyttet til våre bevegelser, sansinger, erfaringer og tanker, og kan knyttes til sitatene fra mine informanter om å tørre å gå ut av komfortsonen og utfordre seg selv. Trivsel og trygghet er grunnen til at det danses. Ørbæk (2018) erfarte i sin forskning at det å bruke egne og hverandres bevegelser sammen, også med andre i klassen man ikke kjenner så godt, gjør at studentene utvikler en sosial trygghet i klassemiljøet når de skaper dans sammen. Hun mener at å skape dans to og to gir en undervisningssituasjon som kjennetegnes av nysgjerrighet, mot og respekt for det bevegelsesmangfoldet studentene tar med seg inn i situasjonen, noe som underbygges av sitatene til Anna og Frida. De ønsker et godt klassemiljø hvor vi inkluderer hverandre, og mener dansen er viktig for å arbeide med dette i kroppsøvfaget. Dette støttes av Torvik (2018), som forklarer at det å tørre å prøve seg frem og bevege seg på nye måter i samhandling med andre, gjør at studenter får nye

opplevelser og kan kjenne mestring og bevegelsesglede. Hun påpeker at det er viktig å gi rom for å «gjøre feil» i opplæringen, og at det åpnes opp for egne bevegelsesmuligheter, noe Anna også var bevisst på i sin danseundervisning. Elevene må få tid til å bli trygge på egen kropp.

Winther & de Jong (2016) har framhevet følelsesmessige prosesser som viktige kjennetegn på læring. Egenkontakt handler om følelser og har betydning for selvutvikling. Positive følelser som glede og tilhørighet skaper muligheter, mens negative, som at noe oppleves ukomfortabelt eller flaut, kan virke hemmede. De påpeker at det er i møtet mellom det som er morsomt, og det som er skummelt, vi opplever personlig utvikling. Det er da vi strekker oss litt lenger enn tidligere, grensene våres flyttes, og vi kan oppleve selvutvikling. Ut fra sitatene virker det som at alle informantene mine forsto danseundervisning ut fra dette, men at det også krever sitt fra læreren sin side. Per som synes dans er flaut, trenger å oppleve de samme følelsene dersom han skal kunne tilrettelegge for dans i sin egen undervisning. Dette støttes av Rustad (2013), som mener at det i et kroppsøvingslærerutdanningsperspektiv er nødvendig å ta med seg opplevelsen av å føle seg ukomfortabel, som spesielt nyttig og verdifull erfaring. Å ikke føle seg god nok i en aktivitet, vil kunne gi kroppsøvingsstudentene større forståelse for sine fremtidige elever. Ørbæk (2018) påpeker i sin avhandling at kroppsøvingsstudenter trenger mer erfaring med estetiske kunnskapsprosesser, fordi dette er nødvendig for å utvikle trygghet og selvtillit for å kunne tilrettelegge for dans i sin egen undervisning.

4.3.2 Dans som nytteverdi

Anna og Morten kommer begge fra grendesamfunn, hvor de knytter mye av arbeidet med dans i skolen opp mot skoleball og dans på samfunnshus på fritiden. Begge trekker frem dansestilen «bug» som de har fokus på i perioden før skoleballet. Morten forteller:

Før jul så pleier vi her på skolen å ha hvert fall 2-3 uker med dans som tema. Da er det bug vi danser, gjerne en og en, også repeterer vi det til så godt som alle hvert fall, har fått innlært de stegene.

Bug blir også brukt på skolene til Frida og Per, men da av en annen lærer som kan videreformidle disse trinnene til elevene. Dette er også skoler på et lite sted på Østlandet. Anna knytter presentasjon av dans til elevene slik:

Jeg viser og forteller at jeg har hatt det veldig mye moro med dans, og når man går ut på fest og sånn, som man gjør på bygda her, så bruker jeg alltid å si at det er mye morsommere å danse enn å flyge rundt og drikke alkohol og sånn. At man lærer seg å danse, og at de som lærer seg å danse kanskje finner seg kjæreste. Det bruker de alltid å bite på. Jeg sier at jenter liker veldig godt gutter som danser. Så viser jeg hvor de kan danse her og sånn når de blir eldre, at de liksom kan gå på dans på paviljongen her.

Frida forteller om hvordan hun liker å bruke aerobic i kroppsøvningsundervisningen:

Jeg liker å bruke aerobic, sånn enkle bevegelsestrinn til musikk. Det gjør vi egentlig hver uke her. På skolen her synes vi det er viktig å jobbe med rytme, å høre takt og koordinasjon. Sånn sett så bryr jeg meg sterkt om dans.

Ut ifra sitatene over ser vi at lærerne vektlegger dansens nytteverdi. Elevenes kulturelle forståelse for det samfunnet de vokser opp i, virker som en sentral faktor for informantene knyttet hvorfor de skal ha dans i kroppsøvningsfaget. Dette støttes av Glad (2002) som trekker frem skolens viktige funksjon som tradisjonsformidler. Hun mener at opplæringen skal styrke elevenes identitet og tilknytning til hjemland og hjemsted, blant annet ved å gjøre de kjent med nasjonale og lokale dansetradisjoner. Ved å selv få oppleve disse tradisjonene, som for eksempel bug, vil elevene få et mer inderlig og personlig forhold til dansekulturen. Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017) poengterte at LK06 presenterte dansen som en del av vår skapende tradisjon, noe LK20 har videreført i kompetansemålet «Øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Torvik (2018) poengterer likevel i sin forskning at dans i skolen lenge var preget av dans som kulturarv, men at å ha et for stort fokus på innlæring av trinn i valgte dansestiler kan vise til tanker og holdninger om dans som er lite nyansert, noe som bryter med Nordaker (2010) som mener de konkrete danseformene har kommet i bakgrunnen i danseundervisningen og at vi glemmer av den danseriske opplevelsen. Mattsson og Larsson (2021) og Ørbæk (2018) viser også at det er en ensidig kulturell forståelse av dans som å «prestere trinn» innenfor ulike former, noe som samsvarer godt med informantenes svar. Det handler hovedsakelig om å lære *en* dans, i stedet for å danse (Mattsson & Larsson, 2021). Frida danser aerobic nesten hver uke i sin undervisning, og Per setter av all kroppsøvningsundervisning før skoleball til innlæring av trinnene til bug, slik at de skal kunne danse bug der. Dette kan tyde på at informantenes

forståelse av dans som aktivitet fortsatt virker begrenset, og at selv om kulturarven fortsatt er viktig, så trengs det en utvidet forståelse av hva dans er og kan være.

Rustad (2017) påpeker at dans kun refereres til «dans» og ikke for eksempel «folkedans» i læreplanen, noe som tillater stor lærerfrihet og en forståelse av dans som blir opp til den enkelte lærer. At lærerne i min studie bruker dans som en nytteverdi knyttet til deres forståelse av hvordan vi bruker dans blir dermed helt naturlig. Det er skoleball, samfunnshuset og gruppetimene på treningssenteret som er stedene hvor informantene selv danser, og dermed ligger deres forståelse av dans der. Den ferdige dansen kan brukes som en indikator på det bevegelsesmaterialet informantene har til rådighet (Husebye & Karlsen, 2016). Ørbæk (2018) poengterer at dersom dans er bevegelse og ikke settes i et forutbestemt system, vil det bli lettere å både undervise og lære dans. Skal vi få fullt utbytte av dansens potensial i læring og dannelse, må forståelsen av dansen som fag endres. Dansen kommer ikke fra hodet, den kommer fra kroppen, og da er det nettopp der den må skapes fra. Skal vi få til dette, må undervisningen dreies vekk fra en tradisjonell fagorientert form, og mot en mer studentorientert undervisningsform (Ørbæk, 2018).

4.3.3 Lærerlyst: «Ikke oftere enn jeg må»

Bjørn og Morten trekker frem kompetansemålene til kroppsøvningsfaget som en betydning til hvorfor de har dans i sine timer. Bjørn beskriver det slik:

Dans har nok mer betydning i dagens skole etter kompetansemålene, enn det har betydning for meg som person.

«Jeg velger jo ikke dans oftere enn jeg må» forteller Morten, som opplevde at da kroppsøvningsundervisningen gikk parallelt i flere klasser, slik at flere kroppsøvingslærere underviste på samme tidspunkt, gjorde det mye enklere for lærerne å samarbeide og lære av hverandre. På denne måten trekker han frem kunnskapen om dans som han har fått av kollegaene sine som viktig, da dette har vært hans måte å tilegne seg egen undervisningskompetanse i dans.

Av mine fem informanter er det kun Frida som har en avdelingsleder som følger opp at hun har vært innom dans i løpet av skoleåret. Hun jobber også på den eneste skolen blant mitt

utvalg som fordeler dans blant kroppsøvingslærerne som har kompetanse og interesse for temaet. Frida synes dans er viktig for elevene fordi det gir de erfaringer som de kan ta med seg videre i livet. Hun forteller:

Jeg tror at det er ganske mange som slutter i idretten når de kommer høyt opp i ungdomsskolen, og det er mange som ender opp på et treningssenter da. Og noen vil jo trekkes mot styrkeparken, mens andre vil kanskje inn i sal, og der er det ofte takt og rytme, og du vil føle deg, altså det er kanskje lettere å komme inn i den delen hvis du allerede har gjort det litt på skolen da. For vi ønsker jo at de skal være aktive gjennom livet, det er jo derfor liksom. Så jeg tenker jo at dans er viktig å ha i forhold til at de som gir seg de har hver fall hatt muligheten til å ha vært igjennom det da.

Sitatet viser at Frida knytter dans opp mot formålet til kroppsøvingsfaget. Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil også etter avsluttet skolegang, og dette virker til å være motivasjonen til hvorfor Frida ønsker at elevene skal ha dans i kroppsøvingsfaget. Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017) trekker frem at dansens gode intensjoner i den formelle læreplanen ikke nødvendigvis er hva elevene møter ute i skolen. Rapporten til Moen (2015) viser seg at dans skiller seg ut ved å være den læringsaktiviteten som lærere rangerer lavest i kroppsøvingsfaget, noe jeg forstår ut fra sitatene til Bjørn og Morten. De har ikke dans oftere enn de «må», og det er noe de «må» fordi det står i kompetansemålene, som uttrykker hva elevene er forventet å mestre etter endt opplæring i faget. I forskningen til Husebye og Karlsen (2016) ble det å oppfylle kravet i læreplanen vurdert som viktigere enn å tilrettelegge for og gjennomføre gode kvalitative opplegg i dans, noe som dermed underbygger Bjørn og Mortens uttalelser. På denne måten ser vi hvordan politiske vedtak påvirker lærernes undervisningspraksis. Elevenes muligheter til å uttrykke seg selv gjennom å danse og å skape egne danser har blitt prioritert på et politisk nivå (Ørbæk, 2018, s. 26), og derfor må lærerne ha dans i sin undervisning. Det å fremme elevenes kreativitet, sosiale og estetiske utvikling, gi gode opplevelser av å være i bevegelse og å prøve ut egne ideer, har vært framstilt som viktig, men det virker kun som at Frida og Anna (som tidligere fortalte at dans var det viktigste hun hadde i sin undervisning) sitter med denne forståelsen av dans hos mine informanter.

Nordaker (2010) påpeker at dans et omfattende begrep, og trekker frem at en vid definisjon av ordet dans kan skape store forskjeller blant hva elevene lærer. Det virker som at dans blir forenklet og forflyttet om mulig, på sett og vis en kasteball av aktivitet som vi gir til andre lærere eller andre fag hvis muligheten er der, noe alle informantene har vært innom i denne undersøkelsen. Mattsson og Lundvall (2013) mener at dansens posisjon som fysisk aktivitet med liten kunstnerisk og estetisk verdi, gir den liten verdi i kroppsøvningsfaget. Mattsson (2015) sine læreplanstudier fra Sverige viser at den estetiske diskursen står svakt, og dermed ikke blir prioritert i læreplanene. Utsagn blant informantene viser at de underviser i dans fordi de «må», men at det ofte blir nedprioritert av ballspill og andre fysiske aktiviteter. Dette samsvarer med forskning gjort av Arnesen, Leirhaug Aadland (2017), Mordal Moen (2015) og Rustad (2012), som viser at de nasjonale intensjonene og forventningene som ligger i læreplanene ikke er realisert i undervisningen. Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017) mener at dersom en skal få til et dansefaglig og pedagogisk utviklingsarbeid som møter dansens svake posisjon i kroppsøvningsfaget, så må ikke bare kroppsøvingslærere, men også skoleledelse og skoleeier ut på gulvet. I denne undersøkelsen var det kun en av fem lærere som hadde en avdelingsleder som fulgte opp at kompetansemålene ble fulgt, og at det ble danset i undervisningen. Jagtøien (2000) påpeker at det er skolens ledelse som har ansvar for at skolens undervisning blir gjennomført på en forsvarlig måte. Hun trekker frem at skoleledelsens holdninger til dans betyr mye for arbeidet med dans på den enkelte skole. Morten forteller at han har tilegnet seg sin kompetanse i dans av å samarbeide med de andre kroppsøvingslærerne, noe som underbygger forskningen til Ørbæk (2018). Hun mener at fordi Kunnskapsløftet har kompetansemålene eksplisitt fremstilt, kreves det at lærere diskuterer hvordan dans kan erfares, undervises og utvikles som delemne og fag i skolen i dag. Vi må lære av hverandre.

4.4 Tema 3: Lærernes tanker og erfaringer angående egen undervisningspraksis i dans

Sitatene fra forrige kapittel viser at lærerne ser på dans som betydningsfullt, og peker blant annet til formålet med kroppsøvningsfaget. Faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Det skal også bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Lærerne er enige om at dans er viktig for å oppleve bevegelsesglede, bli trygge og bygge selvtillit. Dette bygger på den formelle læreplanen, men som nevnt tidligere, samsvarer ikke denne nødvendigvis med

den operasjonaliserte læreplanen. Jeg ønsker derfor i dette tredje og siste kapittelet å se på hva informantene sier at skjer i undervisningen, og hvilke erfaringer lærerne gjør seg gjennom den operasjonaliserte læreplanen. Jeg vil også påpeke at å si ikke er det samme som å gjøre, men det gir et inntrykk. Her vil resultatene presenteres i to underkapitler, som først viser til sitat fra lærerne, før dette blir drøftet opp mot relevant teori.

4.4.1 Å benytte seg av tilgjengelig kompetanse

Når elevene skal lære ulike dansestiler i kroppsøvningsundervisningen, som bug og hiphop, forteller Frida at dette blir gjennomført av en annen kroppsøvingslærer på skolen. Dette er en lærer som har spesialkompetanse i dans. På skolen til Frida fordeles kompetansen til kroppsøvingslærerne på hvilken aktivitet som gjennomføres i timene:

Vi er opptatte av her at vi gir elevene det beste alternativet da. Så ja, det er bedre å lære av en danser, hvis du kan gi det det liksom. [...] Vi utnytter oss av de ressursene vi har på huset.

Per anser musikk læreren på skolen sin som mer kompetent til å undervise i dans enn kroppsøvingslærerne, og gir derfor noen kroppsøvingstimer til musikkfaget. Første del av kompetansemålet «dans fra ulike kulturer» blir dermed undervist av musikk læreren, fordi hun blant annet kan folkedans. Han forteller også at skolen tidligere leide inn danseinstruktører og at klassen dro bort til dansestudioet, men at dette ble for kostbart.

Da hadde de et opplegg og vi var borte på studioet der med elever, og det å komme på en annen arena, og føle at her er det folk som kan noe. Da ble det bra. Det gjorde noe med elevene. Og instruktørene var knallbra. Ordentlig flinke. Så det funka.

Anna forteller at hun de første 10-15 årene som hun jobbet som kroppsøvingslærer også underviste de andre klassene på skolen i dans. Dette var på bakgrunn av at hun var den læreren med mest kompetanse innenfor temaet. Nå har de derimot sluttet med dette:

Nå vil de andre lærerne liksom eie klassen sin selv, så hvis jeg kommer og sier at jeg kan dans så tar de det som en fornærmelse liksom. Så jeg får ikke komme inn og hjelpe til. Elevene spør etter det da, fordi de hører av de som jeg har dans for i

kroppsøvningsundervisningen, at de har det moro. Så de spør om jeg kan komme også får jeg ikke lov. Haha.

Anna kunne på sin side kunne ønske at de fortsatt fordelte den dansefaglige kunnskapen blant lærerne, slik som Per og Anna gjør, og begrunner dette med at hun er opptatt av å gi det beste alternativet til elevene. Bjørn forteller at han er ærlig med elevene sine om at de har vært litt uheldige med danselæreren, og at en utmerket danselærer mest sannsynlig hadde mestret timene bedre enn han.

Både Bjørn, Anna, Frida og Morten forteller at dersom de har elever som danser på fritiden, bruker de disse aktivt i timene. «Det gjør jeg alltid» forteller Anna. «Det er de beste timene» forteller Bjørn. Han forteller også at det handler om å være reflektert over egen kompetanse, og at det dermed er fint å hente der du selv mangler. «Alltid. Bruker heller elever hvis elevene kan danse, også kan jeg gå rundt og veilede» svarer Frida. Også Morten har erfart at det fungerer veldig bra, og at elevgruppa likte det godt. Per synes derimot ikke det fungerer i det hele tatt:

Altså det som ikke har fungert i dans er når elevene sjøl skal veilede eller stå foran og de på rekka bak skal kopiere og lære seg dans. Det har ikke fungert i det hele tatt, det. Selv om de kan danse. Jeg tror at de mister litt sånn respekt. De ser det som en mulighet til å fjåse litt. Og det er vanskelig. Jeg vet ikke om det er alderen eller om det bare er fordi det er sånn. Men det har vært vanskelig. [...] Det å kunne danse det er en ting, men det å formidle det videre og bli tatt seriøst av jevngamle medelever, det har vært vanskelig.

Sitatene over viser at alle lærerne i undersøkelsen trekker frem kompetanse som relevant for hvordan undervisningen i dans blir gjennomført. Frida og Per setter bort en del av den dansefaglige danseundervisningen til andre lærere med spesialkompetanse, mens alle informantene bruker elevene aktivt dersom disse holder på med dans på fritiden. Svarene fra lærerne kan på denne måten gi uttrykk for at de ser på dans som en ekstra krevende aktivitet i kroppsøvningsundervisningen, hvor du trenger mer enn bare å ha vært innom det i utdanningen din. De snakker om erfaring, interesse og kompetanse, og vil helst ha inn danseekspertise på området. Dans som aktivitet i kroppsøvningsfaget blir dermed sett på som et område hvor kroppsøvningslærerne føler på manglende kompetanse. Ørbæk (2018) opplever at

kroppsøvingslærerstudenter får til de bevegelsene som elevene skal lære i andre aktiviteter, men ikke når de skal undervise i dans. De mangler bevegelseserfaringer innenfor de ulike danseformene, og opplever dermed å ha begrensede muligheter til å kunne undervise i dans. Ørbæk (2018) viser til at kroppsøvingslærerstudenter som er i tvil om seg selv som øvingsbilder i dans, unngår dette. Hun mener at kroppsøvingslærerstudenter som skal undervise i dans, må være gode øvingsbilder. For at dette skal fungere i praksis, må lærerne ha et stort nok bevegelsesrepertoar. At alle informantene bruker elever eller andre lærere som øvingsbilder bekrefter nettopp dette. Lærere som fungerer i et kollegialt fellesskap og som deler ansvaret for elevenes utvikling i skolen er nødvendig, og blir på denne måten kanskje ekstra viktig i emner hvor et fåtall av lærerne har kunnskap. De ønsker å rettferdiggjøre temaet. Ørbæk (2018) påpeker at når kroppsøvingslærerstudentene selv har danseundervisning på studiet, har de også erfart hvordan de har blitt undervist, og har med seg et inntrykk av hvordan de selv kan undervise. Det viser at måten lærerutdanneren underviser i dans, har betydning for hvordan studentene underviser i egen praksis.

Rustad og Langnes (2019) trekker frem at det å arbeide som kroppsøvingslærer innebærer å bli sett av andre i kroppslig utfoldelse. Ved å jobbe med skapende dans, ut fra kroppsøvingsstudentens erfaring og kompetanse, med eget bevegelsesmateriale og som studentdrevet aktivitet, kan studentene få positiv subjekterfaring som kan overskygge og gi større vekt enn bekymringen for hvordan kroppen som objekt framstår for andre. Rustad og Langnes (2019) forstår det å få erfaring med å vise dans og bli sett dansende som betydningsfullt i et lærerutdanningsperspektiv, da dette er erfaring som kan føre til økt selvtillit, som igjen vil kunne ha avgjørende betydning for hvorvidt studenten som lærer vil undervise dans. Å gjøre dans i utdanningen vil kunne gi nyttig kunnskap ervervet gjennom kroppslig erfaring, og nettopp dette mener Rustad og Langnes (2019) er et viktig bidrag til utviklingen av studentenes kroppslige forankrede autoritet knyttet til å utvise lederskap ved å innta og holde et rom. Dette kan vise til hvordan mine informanter ser på undervisning i dans som at man skal stå foran klassen og instruere, men fordi man ikke har kompetanse til å gjennomføre dette, så må noen andre ta seg av det. Ørbæk (2018) trekker frem at studenter velger ulike strategier for å arbeide med trygghet, men så bærer de også med seg ulike gode erfaringer. De erfaringene som de ikke likte, velger de bort i første omgang. Dette vil si at de inkluderer øvelser og strategier de har gode opplevelser med, når de skal planlegge egen undervisning.

4.4.2 Å være en tilrettelegger med gode holdninger

Når jeg spurte informantene om hva de mener er viktig under gjennomføringen av danseundervisningen i kroppsøvningsfaget, trakk alle fem frem holdning som en sentral faktor. Selv om de ikke hadde noen egeninteresse for dans, var det viktig for dem at dette ikke kom frem, men at de utstrålte en positiv holdning til elevgruppa. Per har stor vekt på samarbeid, konsentrasjon og holdning når han har dans, og ikke så mye på danseferdighetene. Dette støttes av Morten:

Holdning og hvordan jeg presenterer det er sentralt. Som jeg sa i sta så har jeg ikke noe voldsom interesse for dans, eller erfaring med det, men samtidig så merker du jo hvordan du introduserer det, da. Hvordan du legger det frem, at det kan ha en del å si.

Bjørn påpekte at å fremføre temaet på en positiv måte var med på å få alle elevene til å ville delta. Han synes også gode holdninger er viktig for undervisningen:

Jeg tror at elevene til en viss grad blir litt preget av mine holdninger og verdier, men jeg prøver jo å gjøre mitt beste, sånn at det er seriøst. For å få ordentlige timer. Så det er jo ikke noe tull i timene med dans, men jeg er ikke noen utpreget bidragsyter, annet enn mer enn en tilrettelegger.

Med lite kunnskap i dans tilrettelegger Bjørn undervisningen med hjelp av digitale hjelpemidler. Dette støttes av Anna og Morten som også bruker digitale hjelpemidler i danseundervisningen, herunder Just Dance. Dette blir trukket frem som en form de benytter seg av fordi det er selvinstruerende, hvor elevene instrueres fra animerte figurer på skjerm. Morten bruker også «BlimE-dansen» i sin undervisning, som er en ferdiglaget dans som elevene skal lære seg. Både Just Dance og BlimE er video som læreren spiller av for elevene. Dette støttes av Per som også benytter seg av videosnutter i sin undervisning, samt kreativ dans. Per forteller:

Enten en gruppeoppgave hvor de sammen skal produsere en dans, så kjører vi videosnutter som elevene skal kopiere. Altså det er tidligere elever som da kan litt mer dans, som har godkjent at vi bruker videoene, også er det å kopiere de og få det mest mulig likt de dansene. Også hender det seg at jeg kjører litt fagsamtaler samtidig. At

fagsamtalene blir på en måte et nesten like stort fokus som dansen gjør da. Så ja, det blir jo ikke helt sånn som det bør være, men det må jo også gjøres.

Per bruker video av tidligere elever, samt påpeker at han ofte har fagsamtaler samtidig. Jeg tolker dette i henhold til hans manglende kompetanse. Bjørn påpeker at det mest utfordrende med dans i kroppsøvningsundervisningen er manglende kompetanse, noe som gjør at han derfor benytter seg mest av kreativ dans i undervisningen:

Jeg har mest fokus på kreativ dans og da er det ikke så mye vising av dans fra min side. Da er det elevene selv som lager dansen. Undervisningen blir egentlig lagt opp til elevenes kunnskap, hehe. Motivasjonen min til temaet gjør nok at jeg har litt enkle løsninger i forbindelse med dans.

Utsagnene over gir meg et inntrykk av at motivasjonen til valg av innhold i dans handler om å gjøre det enklest mulig. Undervisningsmaterialet, i form av video, ligger klart, og gjennomføringen blir dermed enkel og lite krevende for læreren. Bjørn forteller at han påtar seg rollen som en tilrettelegger, noe som samsvarer med Mattsson og Larsson (2021) sin forskning. De påpeker at lærere ofte påtar seg rollen som tilretteleggere i situasjoner hvor elevene velger å lage egne danser, i stedet for å instruere riktig teknikk. Her oppfordrer altså lærere elevene til å lage en egen koreografi der estetiske og ekspressive aspekter ved bevegelse fremheves. Dette indikerer ifølge Karlefors og Larsson (2018) på at dans kan støtte kroppsliggjort læring i kroppsøvningsfaget og gi rom for flere elevsentrerte undervisningsmetoder. Mattsson og Larsson (2021) påpeker at mange lærere likevel er usikre på denne måten å undervise på, og fordi utdanningen heller ikke legger til rette for at lærerstudenter skal bli «dyktige dansepedagoger», blir det vanskelig å faktisk støtte denne kreative undervisningsmetoden. Dette korresponderer med utvalget i min studies valg om å benytte kreativ dans i undervisningen. Det er enkelt å gjennomføre i praksis, men de har ikke nødvendigvis kunnskap til å undervise i ekspressiv dans og hvilke læringsprosesser elevene er involvert i, jf. Mattsson og Larsson (2021). Kirk (2010) trekker likevel frem utforskende oppgaver og fokus på estetiske aspekter ved bevegelser som en motvekt til en undervisning som oftest består av instruksjoner av spesifikke og forhåndsbestemte bevegelser. Det gjør også Mattsson og Larsson (2021), som dokumenterer at mesteparten av undervisningen i kroppsøvningsfaget er lærersentrert og bidrar til reproduksjon av forhåndsbestemte bevegelsesmønstre, samtidig som elevsentrert utforskning av ikke-forutbestemte

bevegelsesmønstre er sjeldne. Når informantene velger å benytte seg av kreativ dans i undervisningen, åpner de opp for større elevsentrert undervisning.

Mattsson & Larsson (2021) mener kroppsøvingslæreres tidligere erfaringer med å kombinere dans og undervisning ser ut til å være nøkkelfaktorer ved planlegging og gjennomføring av ekspressive danseoppgaver. Dette stiller videre spørsmål om hva som prioriteres i kroppsøvingslærerutdanningen, og hva de kan hjelpe elevene med i utfordrende didaktiske situasjoner. Husebye og Karlsen (2016) fremhever et behov for å tilrettelegge for læringsarenaer der det skapes muligheter for å arbeide med kroppslig-estetiske kunnskapsprosesser i grunnskolelærerutdanningen. Dette krever at kroppsøvingslærernes vaner må utfordres og utvides. Læreren skal tilrettelegge stimulerende bevegelsesmiljøer og veilede ved å stille spørsmål som kan drive elevene videre i deres kroppslige læringsprosesser og allsidige personlighetsutvikling (Jenssen & Gurholt, 2008). Det fungerer dårlig når læreren, som for eksempel Per, forlater undervisningen for å gjennomføre fagsamtaler hver gang det skal danses. Torvik (2018) poengterer at lærere må være bevisst på hvordan de formidler og utvikler kunnskap, kompetanse og holdninger hos elevene. Den elevsentrerte undervisningen må brukes riktig, og da trenger læreren å vite hvordan veiledningen skal foregå. Her trekker Mattsson og Larsson (2021) frem BESS-konseptene som et nyttig hjelpemiddel for læreren til å forstå og takle de ulike didaktiske situasjonene i danseundervisning.

5.0 Avsluttende diskusjon

Problemstillingen i dette masterprosjektet var: «Hvilke tanker og erfaringer har kroppsøvingslærere om dans som læringsaktivitet i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen?». Jeg har som kroppsøvingslærerstudent fått muligheten til å intervju kroppsøvingslærere i skolen om deres tanker og erfaringer med dans som aktivitet i kroppsøvingsfaget. I forrige kapittel diskuterte jeg funnene mine i de tre temaene «Lærernes erfaring med dans», «Lærernes tanker om hvorfor vi har dans i kroppsøvingsfaget» og «Lærernes tanker og erfaringer angående egen undervisningspraksis i dans». I denne avsluttende diskusjonen ønsker jeg å fremlegge hovedfunnene, og diskutere disse.

Tema 1 handlet om kroppsøvingslærernes erfaring med dans. Lærerens interesser, bakgrunn og utdanning virker å ha en sentral betydning for hva lærerne vektlegger i sin undervisning,

og hva de føler seg trygge til å undervise i. Mine resultater viser at mange av informantene opplever å ha begrenset dansekompetanse fra egen utdanning, og noen av de har også valgt tematikken vekk. Dette skaper et paradoks for informantenes undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget. Premisset for vellykket undervisning er at læreren har utdanning i forhold til faget sitt. Dette gjelder også kroppsøvingsfaget. Premisset for vellykket undervisning i dans er at læreren har utdanning i å legge til rette for undervisning i dans. I denne studien har kun to av fem informanter hatt dans i kroppsøvingslærerutdanningen sin. Funnene viser at manglende motivasjon, kombinert med et syn på faget knyttet til ballspill og andre idrettsaktiviteter setter dans som aktivitet langt ned på rangstigen. Mattsson (2016) mener at kroppsøvingslærerstudenter og kroppsøvingslærere å lære gjennom å danse selv, fordi det kan tilføre nye dimensjoner av kroppslig læring og utvide synet deres på kroppsøvingsfaget. Tradisjonelle aktivitetsformer blir, og trenger å bli, utfordret i et samfunn som stadig mottar nye impulser. Dans vil på denne måten bidra til å redusere et idrettsdominert kroppsøvingsfag, men heller tillate elevene å møte et fag med et bredt spekter av ulike bevegelsesaktiviteter.

Tema 2 belyste kroppsøvingslærernes tanker om hvorfor elevene skal danse i kroppsøvingsfaget. Overordnet ser vi at dans i kroppsøvingsfaget blir sett på som vesentlig for elevenes danning. Kroppsøvingsfaget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Mine funn viser likevel at kroppsøvingslærere opplever dans som en vanskelig læringsaktivitet å benytte seg av i undervisningen dersom en mangler kompetanse. Her er det også mangel på dialog mellom lærere og ledelse, som ikke sammen følger godt nok opp den følgende undervisning. Mattsson og Larsson (2021) mener synet på evner som teknikker kan forklare hvorfor dans ser ut til å overføre sine estetiske verdier til å bli en hvilken som helst fysisk aktivitet i idrett. Dansens estetiske og kreative element kan virke å bli nedprioritert i et fag hvor lærerne ofte kommer fra en konkurranse og prestasjonspreget idrettskultur, noe mennene i denne studien gjør. Ørbæk (2018) trekker frem at dans ikke bare inngår i kroppsøvingsfaget, men er del av de estetiske lærings- og dannelsesprosessene kroppsøvingsfaget skal ivareta i skolen. Å snu fokuset bort fra rene prestasjoner og teknikk, og mer mot samhandling, utforskning og egne opplevelser og erfaringer, gjør dansen ifølge Ørbæk (2018) viktig i et dannelsesperspektiv. Studien til Andrews og Johansen (2008) tyder på at tradisjonelle maskuline verdier dominerer i kroppsøvingsfaget. I en maskulinisert kultur vil noen typer aktiviteter bli nedvurderte, og det er her vi finner dansen. Kroppsøving er et fag som skal gjenspeile et spekter av interesser, og

det vil dermed også være vanskelig å ta utgangspunkt i biologiske kjønn. Andrews og Johansen (2008) påpeker at interessen for enkelte øvelser ikke alltid følger skillelinjer langs en kjønnsakse. Skolen skal utdanne elever for fremtiden, og Mordal Moen et al. (2015) poengterer dermed at den må forholde seg til at bevegelseskulturen stadig er i utvikling.

Tema 3 handlet om kroppsøvlingslærernes undervisningspraksis. Analysen viser at det i stor grad gjennomføres en enkel undervisningsform, på bakgrunn av manglende undervisningskompetanse i dans. Å anvende Labans BESS-konsepter kan være et nyttig verktøy for kroppsøvlingslærere for å tydeliggjøre og kommunisere hensikten med dans i faget. Med lav kompetanse vil dette gi muligheten til å veilede elevene og fokusere på de estetiske aspektene ved bevegelser og håndtere risikotaking i undervisning i dans. Dans blir her en relevant aktivitet som knytter utbytte og læringsprosesser inn mot læreplanen. Alle kroppsøvlingslærerne i undersøkelsen forstår dans som en sentral aktivitet hvor elevene skal få kjenne på gode opplevelser, tørre å utfordre seg selv og skape gode relasjoner. Likevel trengs det en spesifisering av hva som menes med dans i læreplanen og utdanning som tilfredsstillende disse kravene. Mangelen på dette kan tolkes som et signal på at dansen ikke har en så sterk posisjon i kroppsøvlingsfaget som det den har i hverdagskulturen, og at det på bakgrunn av dette blir opp til den enkelte lærer hvordan man vil legge til rette for å oppnå kompetansemålene. Forholdet mellom læreplan og undervisningspraksis virker på bakgrunn av teori og analyse av funn i forskning å skurre. Skal vi veilede elevene må vi ha en forståelse av hvordan dette skal gjøres. Dans er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Jo flere positive bevegelseserfaringer vi møter elevene med, jo større sannsynlighet for at vi vil nærme oss målet om livslang bevegelsesglede.

Et annet underliggende tema er kjønn. Selv om jeg ikke har fokusert på kjønn i denne oppgaven, viser mine resultater at det synes være en underliggende avgjørende faktor. Det er avgjørende å stimulere og fremme barns kreativitet i skolegangen deres, og dans har ifølge Engdahl, Lundvall og Barker (2021) blitt identifisert som en viktig pedagogisk setting for å utvikle nettopp dette. Andrews og Johansen (2008) trekker frem at skoler skal jobbe aktivt for å fremme likestilling mellom gutter og jenter, hvor også likeverd kommer inn. Begge kjønns erfaringer og interesser skal tillegges vekt. De påpeker at dans er en aktivitet som guttene ikke liker å holde på med, og at de mannlige lærerne ikke kunne danse, noe som sammenfaller med informantenes svar gjort i denne forskningen. Det er jentene som ser størst

verdi av dans i en kroppsøvingssammenheng. Jenssen og Gurholt (2008) poengterer at kjønnsfokuset i dans kan henge igjen fra tidligere, hvor dans og rytmisk-estetisk undervisning ble innført og utviklet i skolen av kvinnelige kroppsøvingslærere. De trekker frem at selv med likestillingsprinsippet som kom med mønsterplanen i 1974, finnes det mange eksempler på at de estetiske emnene ble overlatt til kvinnelige kollegaer alene, og at dette viderefremmer og bekrefter de kulturelle forestillingene som kobler dans til feminitet. Dette opprettholder også kjønnsdikotomiseringen innenfor fagfeltet, en tolkning som de mener har relevans også den dag i dag. Arnesen, Leirhaug og Aadland (2017) og Mordal Moen et al. (2015) mener at kjønnsdimensjonen som eksisterer i dag kommer til syne ved blant annet ved at kvinnelige kroppsøvingslærere bruker mer tid på dans enn mannlige, noe som støtter opp under mine funn.

5.1 Veien videre

Denne masteroppgaven har fokusert på kroppsøvingslærere i ungdomsskolen og deres tanker og erfaringer om dans som aktivitet i kroppsøvingsfaget. Underveis i dette prosjektet dukket det opp flere relevante funn som kan danne grunnlag for videre undersøkning. Det vil være interessant å se tematikken fra elevenes perspektiv. Hva er deres tanker og erfaringer med dans i kroppsøvingsfaget? Forstår de selv hvorfor det danses i kroppsøvingsfaget, synes de det er gøy med dans og ikke minst: danses det faktisk i kroppsøvingsfaget?

Å benytte observasjon som metode ville vært relevant i videre arbeid med dans i skolen, slik at man kan se hvordan danseundervisningen blir gjennomført. Det vil også være spennende å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt hvor man benytter seg av BESS-prinsippene for å se hvilke erfaringer kroppsøvingslærere får av dette. Ut fra denne undersøkelsen tror jeg at verktøy som BESS kan være til hjelp for kroppsøvingslærerne for å legge til rette for danseundervisning i skolen. Kjønnsperspektivet i dans er en annen tematikk som det ville vært interessant å se nærmere på i et fremtidig prosjekt. I denne forskningen var det et tydelig skille mellom kvinnelig og mannlig informant, et funn som det ville vært spennende å se nærmere på med et annet utvalg.

Resultatene som framkom i denne masteroppgaven kan anvendes i videre forskning, spesielt vedrørende tematikken dans og skole, hvor lærernes erfaringer med dans som aktivitet i kroppsøvingsfaget er sentralt.

Litteratur

- Andrews, T. M. & Johansen, V. F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsovingsfaget – Tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordic Studies in Education*, 28(2), 89-103. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-02-02>
- Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E. & Aadland, H. (2017). Dans i kroppsovingsfaget - mer enn gode intensjoner? . 1, 47-60. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.635>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. ed. Los Angeles, Calif. u.a: Los Angeles, Calif. u.a: Sage Publ.
- Engdahl, C., Lundvall, S. & Barker, D. (2021). 'Free but not free-free': teaching creative aspects of dance in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014435>
- Glad, Å. L. (2002). *Dans på timeplanen : Fagdidaktisk grunnbok* Vollen: Tell forlag AS.
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen : Fagdidaktisk grunnbok* Tell Forlag
- Hollekim, I. (2000). *Mestring og glede: fra grunnleggende bevegelser til idrett og dans* Oslo: Gyldendal undervisning.
- Husebye, B. N. & Karlsen, K. H. (2016). «Oj, skal vi gjøre dette i dag?» Lærerstudenter og lærerutdanneres meningsdanning i en workshop i dans som praktisk-esteisk fag. *Nordic Journal of Dance*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/307993860_'Oj_skal_vi_gjore_dette_i_dag_Laererstudenter_og_laererutdanneres_meningsdanning_i_en_workshop_i_dans_som_praktisk-estetisk_fag'
- Jacobsen, E. B. (2003). Dans i skolen: ønsket eller uønsket? , 6-11.
- Jagtøien, G. L. (2000). Driv med dans i kroppsoving, 1-39. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148775/ALUnotat003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jensen, R. (u.å.). Dans i skoleverket. Et historisk tilbakeblikk. Hentet fra <https://dansepraksis.no/historikk-dans-i-grunnskolen/>

- Jenssen, R. & Gurholt, K. P. (2008). Reformpedagogikkens innpass i kroppøvningsfaget. *Norsk pedaogisk tidsskrift*, 447-458.
<https://doi.org/https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2007-06-03>
- Karlefors, I. & Larsson, H. (2018). Searching for the «How»: Teaching methods in Swedish physical education. *Scandinavian Sport Studies Forum* 9, 25-44.
<https://doi.org/https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1190978/FULLTEXT01.pdf>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- komiteene, D. n. f. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Leming, T. (2009). Hvor ble JEG av? Emosjoner som drivkraft i skriving og forskning IT. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 35-50). Tromsø: Eureka Forlag.
- Maclean, J. (2007). *A longitudinal study to ascertain the factors that impact on the confidence of undergraduate physical education student teachers to teach dance in Scottish schools*, European Physical Education Review.
- Mattsson, T. (2015). Dansens position i ämnet idrott och hälsa. I B.-M. Styrke (Red.), *Kunnskapande i dans: om estetiskt lärande och kommunikation* (s. 53-69). Malmö Högskola: Liber.
- Mattsson, T. (2016). *Expressiva dansuppdrag: utmanande läruppgifter i ämnet idrott och hälsa*. (Doktorgradsavhandling). Malmö högskola.
- Mattsson, T. & Larsson, H. (2021). 'There is no right or wrong way': exploring expressive dance assignments in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 123-136. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1752649>
- Mattsson, T. & Lundvall, S. (2013). The position of dance in physical education. *Sport, Education and Society*, 20 (7), 855-871.
https://doi.org/https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2013.837044?casa_token=IVGQANFRsrgAAAAA%3AxPvwRzs3V_VAT5Mxje7Jth8jMc_NdVp0M9n0A4OFcAR9WUtbyrCEt5pYbRQ5HJrcr5S-RV_IKt3Dwg&journalCode=cses20
- Mordal Moen, K., Westlie, K., Hammer Brattli, V., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). Kroppøving i Elverumskolen. 2, 1-82. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/oppbygg2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordaker, D. J. (2009). *Dans i skolen? En didaktologisk studie av danses legitimering og innhold i relasjon til den norske grunnskole sett i lys av nasjonale læreplaner, akutte fagtidsskrift og kultur- og utdanningspolitiske dokument* Doktorgradsavhandling ved Aarhus Universitet.
- Nordaker, D. J. (2010). *Har dans en fremtid i den norske grunnskolen?. I S. Pape, Norsk danseforskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Pape, S. (2022). Dans I. Store Norske Leksikon Hentet fra <https://snl.no/dans>
- Philpot, R., Smith, W. & Tinning, R. (2021). Kicking at the habitus: students' reading of critical pedagogy in PETE. *Sport, education and society*, 26(5), 445-458.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1733956>
- Rustad, H. (2012). Dance in Physical Education: Experiences in Dance as Described by Physical Education Student Teachers. *Nordic Journal of Dance - practice, education and research*, 3, 15-29.
- Rustad, H. (2013). Dans etter egen pipe? En analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon - som tradisjon, fortolkning og levd erfaring. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/224255>
- Rustad, H. (2017). Dans og kroppsøvingfaget, 1, 61-74. Hentet fra <https://doi.org/10.23865/jased.v1.576>
- Rustad, H. & Langnes, T. F. (2019). Flashmob i lærerutdanninger - studenters erfaringer med å skape dans sammen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3, 46-61.
- Safarudin, A. (u.å). *One line drawing of young happy couple male and female is dancing together. A woman and man dancing pose elegantly*. Indonesia Vector Illustration.
- Shilcutt, J. B. & Oliver, K. L. (2021). Getting 'more and more comfortable': using an Activist Approach in a dance PE content course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1990247>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøkning av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg.

- Journal for Research in Arts and Sports Education*, 34-51.
<https://doi.org/https://jased.net/index.php/jased/article/view/1749/4167>
- Steen, E. M. U. (2010). *Hvordan forstår vi danses estetiske dimensjon? I S. Pape, Norsk danseforskning* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Torvik, E. (2018). Skapende dans i lærerutdanningen - Sett i lys av fagfornyelsen. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skapende-dans-i-larerutdanningen--sett-i-lys-av-fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving: Hovedområder*
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i kroppsøving?*
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Kroppsøving: Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Læreplan i kroppsøving* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Winther, H. & de Jong, M. (2016). Grundläggande känslors liv och funktion i undervisningen i idrott och rörelse - en ständig möjlighet till lärande. *idrottsforum.org*, 1-20.
<https://doi.org/https://idrottsforum.org/winther160420/>
- Ørbæk, T. (2018). Å skape dans i kroppsøvingslærerutdanning- studenters erfaring. Hentet fra <https://www.nih.no/forskning/prosjekter/forskningsprosjekter-ved-nih/--a-skape-dans-i-kroppsovingslarerutdanning--studenters-erfaringer/>

Vedlegg

Nedenfor er vedlagte vedlegg som er blitt brukt i masterprosjektet.

Vedlegg 1 Kvitting fra NSD

11.05.2023, 19:24

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

444719

Vurderingstype

Standard

Dato

20.01.2023

Prosjekttittel

Masterprosjekt i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Tonje Fjogstad Langnes

Student

Johanna Smerkerud

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Prosjektbeskrivelsen er endret.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Olav Rosness, rådgiver

Lykke til videre med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Dans på ungdomstrinnet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke erfaringer og tanker kroppsøvingslærere har med dans som aktivitet på ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten er å finne ut av hvilke erfaringer og tanker lærere med kroppsøvingsutdanning har med dans som aktivitet i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen. Jeg skal analysere hvordan undervisningen i dans blir gjennomført og om lærerens egen interesse, kompetanse eller andre faktorer spiller inn. Prosjektet er en masteroppgave i kroppsøving, grunnskolelærerutdanning 5.-10.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket ut fra geografisk område, utdanningsnivå, kjønn og arbeidssted.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuguiden inneholder spørsmål om dine interesser i faget, ditt forhold til dans og hvordan du legger opp undervisningen i dans. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg, Johanna og min veileder, Tonje, vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Dette vil anonymiseres ved å endre navn, og lagres atskilt fra prosjektoppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Metropolitan University har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Oslo Metropolitan University ved Tonje Fjogstad Langnes på epost tonje-fjogstad.langnes@oslomet.no eller på telefon: 480 41 004
- Johanna Smerkerud på epost s330360@oslomet.no eller på telefon: 469 66 630
- Personvernombud ved Oslo Metropolitan University ved Jorunn Wiig Strømberg på epost jorunn.stromberg@oslomet.no eller på telefon: 672 37 108

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tonje Fjogstad Langnes
(Forsker/veileder)

Johanna Smerkerud
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Dans på ungdomstrinnet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide masterprosjektet (temaliste)

Lærerens bakgrunn:

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
4. Hvilket trinn underviser du på?
5. Har du erfaring fra andre trinn enn ungdomsskolen?
6. Hvorfor valgte du å bli kroppsøvlingslærer?

Interesse:

1. Hva legger du i begrepet dans? (Hva er dans for deg?)
2. Har du en personlig interesse for dans? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Tenk tilbake til din utdanning. Hadde dere dans? Hva slags? (Har du tidligere erfaring, eller utdanning, i dans?)
4. (Hvordan la utdanningen din opp emnet dans?)
5. (Trives du selv når temaet er dans?)

Læreplaner / dans i skolen

1. Hva tenker du om dans? Hvilken betydning har det i dagens skole?
2. Hvordan jobber dere med dans på din skole?
3. Er undervisningen i dans opp til den enkelte lærer på denne skolen, eller benyttes det en felles plan?
4. Hva ser du på som mest utfordrende med dans i kroppsøving?
5. Hvor ofte har dere dans?
6. Hvor mange timer? Hva er årsaken til dette?

Motivasjon og gjennomføring:

1. Hvordan presenterer du temaet dans for elevene?
2. Blir undervisningen i dans basert på din egen motivasjon til temaet? Hvis ja, hvorfor/hvordan.
3. Kan du fortelle om en typisk kroppsøvingstime med temaet dans? Fra A-Å. (Konkrete eksempler)
4. Hvilke undervisningsmetoder benytter du deg av?
5. Gjennomføres danseundervisningen alltid av deg?
6. Et kompetansemål i dans er jo feks «øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner».
 - Hvordan jobber dere med dette?
 - Hva tenker du er viktig at elevene skal lære?
 - Hvordan går du frem? Eksempler
 - Er det noe som ikke fungerer?

7. Tror du dine egne interesser kan ha en påvirkning på aktivitetene og metodene som blir benyttet i timen?
8. På hvilken måte følger avdelingsleder opp at kompetansemålene blir gjennomført?

Kompetanse:

1. Hva slags kompetanse tenker du en trenger for å undervise i dans?
2. Om du kunne bestemme helt fritt – hvilken plass hadde dans hatt? Hvorfor?
3. Hva tenker du er det mest sentrale når du skal undervise i dans i skolen? Hvorfor?
4. Hva skal til for å danse? For å få elevene til å danse?
5. Eller din mening- hva skal dans i skolen være?
6. Hvordan ser du på din egen kompetanse i å skulle undervise i dans?
Hva har vært/er spesielt viktig for deg? Hvorfor?

Kjønnsstereotyper:

1. Når temaet er dans. Påvirker dette din undervisning når det kommer til kjønn?
Har du eksempler på hva du evt gjør?
2. Hvordan opplever du at elevene trives når temaet er dans? Er dette ulikt mellom jenter og gutter? Hvorfor? Hva tenker du ligger bak?
3. (Er det noe du ser på som jente- og gutteaktiviteter? Hvorfor?)
4. Tror du de holdninger og verdier som du har, vil ha noe å si for hvordan elevene opptrer i timene dine?
5. Hvordan opptrer du når temaet er dans?

6. Er det noe mer du vil si eller legge til?