

Dans og kroppsøvningsfaget

Hilde Rustad*

Norges idretthøgskole, Oslo, Norge

Sammendrag

I denne artikkelen undersøkes forhold mellom faglærerutdanning, læreplan og kroppsøvningslæreres praksis, for dans som aktivitet i kroppsøvningsfaget. I Kunnskapsløftets læreplan for kroppsøving er dans et sentralt område, samtidig som nyere forskning viser at dans har en svak posisjon i læreres undervisningspraksis. Problemstilling er «Hvilke forhold er det mellom læreplan for kroppsøving i LK06, faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag, kroppsøvningslærerstudenters erfaringer, og kroppsøvningslæreres undervisningspraksis, for dans som aktivitet?» Bakhtin-begrepene 'dialog', 'stemme' og 'ytring', brukt som analytiske begrep, bidrar til å synliggjøre hvordan kroppsøvningspraksis, læreplan og faglærerutdanning må forstås som å utgjøre en kommunikasjonskjede hvor det er nødvendig med dialog som samspill, interaksjon og samhandling, mellom alle ledd for at intensjoner og formål med dans som del av kroppsøvningsfaget skal kunne realiseres.

Artikkelen argumenterer for at læreplan i kroppsøving bør være tydeligere på hva dans i kroppsøving skal innebære både når det gjelder aktivitet og antall timer.

Nøkkelord: *Faglærerutdanning; kroppsøvningslærerstudenter; dialogiske forhold*

Abstract

This article is about dance as physical education activity in Norway. The research questions relationships between the National curriculum, PE teacher education, student's experiences, and what teachers actually teach concerning dance as PE activity. In the Norwegian national PE curriculum dance is described as a central area along with play, sports, and outdoor activity. Recent research shows, however, that dance has a very weak position in PE in Norway. Through applying Mikhail Bakhtin's (1895-1975) concepts 'dialogue', 'voice' and 'utterance' this article makes visible that National curriculum, teacher education, student experiences, and PE classes, must be understood as parts of one chain of communication, and how it is of importance that all parts relate dialogically to other parts in order to reach the intentions and goals described in the Norwegian National curriculum and PE teacher education documents. The author argues that the position of dance in PE and PE-teacher education, would be improved if the National curriculum could suggest what dance as PE- activity should be, and indicate an appropriate number of classes taught for dance and other central PE activities.

Keywords: *PETE; student teachers; dialogical relationships*

Received: October, 2016; Accepted: August, 2017; Published: September, 2017

*Correspondence to: Hilde Rustad, Norges Idretthøgskole, Postboks 4014 Ullevål stadion, 0806 Oslo.

©2017 H. Rustad. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: H. Rustad. «Dans og kroppsøvningsfaget». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 1, 2017, pp. 61–74.

<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.576> 61

Innledning

I denne artikkelen undersøker jeg sammenhenger mellom faglærerutdanning i kroppsøving, læreplan i kroppsøving og kroppsøvingslæreres praksis, for dans som aktivitet i kroppsøvingsfaget. Som faglærer i dans ved Norges idrettshøgskole i perioden 2008-2017 har jeg møtt studenter som har stilt spørsmål ved, og stilt seg uforstående til, antall timer og studiepoeng dans som aktivitet utgjør i faglærerutdanningen for kroppsøving og idrettsfag (FKI). Flere har gitt uttrykk for at dans tar en uforholdsmessig stor plass i faglærerutdanningen. Dette tyder på at dans som studieemne, og studieemnets omfang, ikke er en selvfølge for kroppsøvingslærerstudenter. Som aktivitet i faglærerutdanningen er dans bestemt til minimum 10 studiepoeng i «Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag» (2013), hvor det står at formålet er «å legge til rette for at utdanningsinstitusjonene tilbyr en faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag som er integrert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert. Utdanningen skal være av høy faglig kvalitet og med helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fag og praksis» (s. 1). Dans som kroppsøvingsaktivitet er nedfelt i Kunnskapsløftet (LK06). Likevel viser forskning (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold, 2015) at dans har en svak posisjon i kroppsøvingslæreres undervisningspraksis i skolen. Mye tyder på at FKI-studenter i liten grad er kjent med dans som kroppsøvingsaktivitet fra egen skolegang, og at dans i FKI- utdanningen derfor er overraskende for mange. Dette er bakgrunnen for å se nærmere på sammenhengene mellom intensjonene for dans i kroppsøvingsfaget og realiseringen i skolen. Artikkelen problemstilling er: Hvilke forhold er det mellom læreplan for kroppsøving i LK06, faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag, kroppsøvingslærerstuderens erfaringer, og kroppsøvingslæreres undervisningspraksis, for dans som aktivitet?

Teoretisk rammeverk

Jeg har valgt å anvende ‘dialog’, ‘ytring’, og ‘stemme’ som analytiske begrep for å undersøke forhold mellom dans i lærerplanen, faglærerlærerutdanningen, studenterfaringer og kroppsøvingslæreres undervisningspraksis. Begrepene er hentet fra den russiske litteraturviteren og språkfilosofen Mikhail Bakhtin (1895-1975), og er her brukt i en annen sammenheng enn Bakhtins egen, som i hovedsak dreide seg om litteratur.

‘Dialog’ er for Bakhtin helt sentralt, og han skriver «Dialogiske relasjoner er jo et mye videre fenomen enn relasjonene mellom replikkene i en komposisjonelt uttrykt dialog. Det er et nesten universelt fenomen som gjennomtrenger all menneskelig tale og all livets former og forhold, i det hele tatt alt som har mening og betydning» (Bakhtin 2003, s. 190-191). For Bakhtin er alle former for kommunikasjon basert på dialogiske relasjoner mellom selvstendige ytringer, selvstendige subjekter, og mellom ‘jeg’ og ‘du’ (Børtnes 2008, s. 98). Bakhtin hevder språket som ‘dialogisk’, og ‘ytring’ som den mest sentrale språkenheten vi har til rådighet i kommunikasjon (Igland & Dysthe 2008, s. 108). Ytringer kan være så vel muntlig tale som skriftlige sjangre. Det eller de

som ytrer seg er 'stemmer', og et viktig utgangspunkt for refleksjoner rundt forhold mellom de som taler og de andre (Igland & Dysthe 2008, s. 110). Denne artikkelen dreier seg om forhold mellom følgende fire stemmer:

1) Dans i «Læreplanen i kroppøving», 2) Dans i faglærerutdanningen, 3) FKI-studenters danseerfaringer, 4) Dans i kroppøvningslæreres undervisningspraksis.

For Bakhtins bærer ordet

... med seg stemmer frå tidlegare brukarar, og derfor blir ytringa ein møtestad for samspel og konfrontasjon mellom talande personlegdomar med ulike verdiposisjonar. Dette sam- og motspelet er sjølv det kreative elementet hos Bakhtin, både på det individuelle planet og i samfunnet (Igland & Dysthe 2008, s. 111).

Ytringer står alltid i kontekst, og «Enhver ytring peker bakover til tidligere ytringer som den vil besvare, og den peker fremover mot fremtidige ytringer, som den vil foregripe» (Mørch 2003, s. 14).

Jeg har valgt Bakhtin fordi han står for en original, kompleks og perspektivrik tenkning, og fordi han er spesielt opptatt av nettopp dialog og dialogiske forhold, og dermed er en metodisk tilgang som er relevant for artikkelens problemstilling. Ved hjelp av begrepene 'dialog', 'ytring' og 'stemme' er det mulig å si noe om hvorvidt og hvordan artikkelens ulike stemmer, som handler om dans og kroppøvningsfaget, står i *dialogiske forhold* til hverandre, og om forholdene er preget av resonans eller dissonans, gir gjenklang eller skurrer, eller om de er preget av samspill eller motspill (Igland & Dysthe 2008, s. 111).

Metode

For å svare på problemstillingen har jeg gjort en dokumentanalyse av skolepolitiske styringsdokumenter, anvendt informasjon fra student-refleksjonsoppgaver, og gjennomgått forskning som omhandler dans i skolen og kroppøvningslærerutdanning.

Stemme *en* og *to* bygger på dokumentene i dokumentanalysen. Stemme *en* er knyttet til Læreplan i kroppøving (LK06), og stemme *to*, Dans i faglærerutdanningen, til dokumentene Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013) og Nasjonale retningslinjer for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013).

I stemme *tre* trekker jeg inn FKI-studenters danseerfaringer når de ankommer studiet samt forskning som viser hvilke erfaringer som har betydning for hvorvidt studentene senere som lærere vil undervise dans i kroppøvningsstimene. Studenterfaringene jeg refererer til stammer fra refleksjonsoppgaver skrevet av FKI-studenter ved starten av 2. studieår hvor oppgaven var å beskrive egen danseerfaringer fra skole, fritid og utdanning. Høsten 2016 beskrev 21 av 33 studenter liten eller ikke-eksisterende danseerfaring, og 6 studenter omfattende danseerfaring. De resterende seks lå derimellom.¹ Dette *kan* forstås som at mange FKI-studenter har en forståelse av kroppøvningsfaget som å ikke inkluderer dans.

¹I refleksjonsoppgaven gitt 2. års-kullet høsten 2015 fremkom nær tilsvarende forholdstall.

Litteraturen som ligger til grunn for stemme fire/dans i kroppsøvingslæreres undervisningspraksis, omhandler en rapport, flere artikler og en doktorgradsavhandling, og søkene har vært gjort med ulike sammensetninger av ordene «dans, kroppsøving, kroppsøvingslærer, lærerutdanning, kroppsøvingslærerutdanning». Jeg har søkt spesifikt etter forskning på dans i kroppsøvingspraksis, dans og kroppsøvingslærere, og kroppsøvingslærerutdanning, og avgrenset til forskning på norske forhold gjennomført etter år 2000. Søkene viser at det dreier seg om et begrenset antall artikler og rapporter. Når det gjelder danseundervisning i skolen er det likheter mellom Norge og land som Skottland og England (Rustad, 2013, s. 174). Jeg har funnet minimalt (Rustad 2013) med forskning spesifikt på dans og kroppsøvingslærerutdannelser, og har derfor valgt å her trekke inn den skotske forskeren Justine McLean (2007).

Hver av de fire stemmene har ulike ytringer, og ved å undersøke ytringene, og hvilke stemmer som er i aktivt samspill eller motspill om dansens plass i kroppsøvingfaget, undersøker jeg hvilke dialogiske forhold det er mellom stemmene. Læreplaner skiftes ut og revideres, og utvalget av forskning og tidshorizonten til de ulike læreplanene og rammeplanene kan virke noe forvirrende. For eksempel er den ene av kildene i stemme *fire* publisert i 2003 med data fra skolen under L97, mens den andre er publisert i 2015 med data hentet under LK06 og etter kroppsøvingslæreplanrevisjon i 2012.

I neste del redegjør jeg for hver av de fire stemmene. Så følger en komparativ analyse hvor jeg setter stemmene opp mot hverandre. Deretter drøfter jeg forhold som framkom i analysen, og til sist kommer konklusjonen.

Stemmene

1) Dans i læreplan i kroppsøving

Dans i læreplanen utgjør den første stemmen i analysen, og ifølge Dag Jostein Nordakers doktorgradsavhandling *Dans i Skolen?* (2009, s.9) har dans inngått i nasjonal læreplan for kroppsøving siden 1939. Nordaker skriver at pensum lenge var konsentrert om dans i et kulturperspektiv og som fysisk aktivitet, men at læreplaner fra og med 1960-tallet har gått mer i retning av dans også som et skapende og estetisk fag. Med L97 fikk dansen en sterkere posisjon enn tidligere, samt en tydeligere, mer forpliktende plass på linje med lek, idrett og friluftsliv.

Mens L97 var en prosessorientert og normbasert læreplan, er LK06 en mål- og kriteriebasert læreplan. Under kroppsøvingfagets formål står det blant annet at dans sammen med lek, idrett, svømming og friluftsliv er en del av «den felles dansninga og identitetsskapinga i samfunnet», «Faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen», og ivareta tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter og stimulere til eksperimentering og kreativitet. «Sentralt står bevegelsesleik, allsidig idrett, fair play, dans, svømmedyktighet og friluftsliv» (s. 2). Under hovedområder står det blant annet at idrettsaktivitet omfatter et bredt utvalg danser som vil variere med lokale forhold og individuelle interesser, og om deltagelse

og framføring av «eigenproduserte dansar og dansar frå ulike kulturar, mellom anna frå ungdomskulturane» (s. 3). Ytringene beskriver dans som sentral kroppsøvingaktivitet, og dermed et fagområde kroppsøvingslærere må ha kompetanse i. Det er verdt å merke seg at læreplanen unnlater å navngi *hvilke* danser, *hvilke* kulturar og *hvilke(n)* ungdomskultur idrettsaktivitet omfatter.

I kompetansemålene står det blant annet at elevene skal kunne «Vere med i songleikar og enkle dansar frå ulike kulturar» (4. årstrinn), «Eksperimentere med kroppslege uttrykk og danse enkle dansar frå ulike kulturar» (7. årstrinn), «Trene på og utøve dans frå ungdomskulturar og andre kulturar» (10. årstrinn), «Eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekomposisjonar» (Vg1), og trene for å forbedre danseferdigheter, vise kunnskap og ferdighet i dans gjennom deltagelse, samt kunne vurdere egen kompetanse og videre utvikling i dans og andre aktiviteter (Vg2, Vg3).

Når det gjelder stemme *en* har LK06, som jo er kriteriebasert, 'dans' med i kompetansemålene for alle trinnene, men det spesifiseres ikke hvor mange undervisningstimer hverken dans eller andre aktiviteter skal utgjøre. I ytringene refereres dans gjennomgående til som 'dans', og ikke for eksempel som 'folkedans' eller 'hip-hop'.

2) Dans i faglærerutdanningen

Dans i «Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag» (2013), (heretter kalt 'forskrift') og følgedokumentet «Nasjonale retningslinjer for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag» (2013), (heretter kalt 'retningslinjer'), utgjør den andre stemmen i analysen.

Forskriften poengterer at aktivitetslære skal være knyttet til gjeldende læreplanen. Institusjonens planer skal tolke og presisere mål og fastsette innhold, studielitteratur, arbeidsmåter og vurderingsordninger, og vise helheten i studiet. Retningslinjene fastslår at FKI som 3-årig bachelorutdannelse skal ha 90 studiepoeng aktivitetslære hvorav minimum 10 studiepoeng dans.

I retningslinjenes punkt 8.1 «Overordna mål og egenart» (s.18) står følgende «Allsidig bruk av kroppen står sentralt i vår bevegelseskultur. Bevegelse i form av lek, idrett, dans og friluftsliv og annen fysisk aktivitet er en del av vår felles danning og identitetsskaping i samfunnet». Og videre at aktivitetslære er læren om aktivitetene, praktisk-metodisk kunnskap og ferdigheter, hvor kjernen er bevegelsesaktivitet og den betydning bevegelse og forskjellige bevegelseskulturer har i opplæring og oppdragelse.

Under punkt 8.4 Læringsutbytte for aktivitetslære (s. 19-20) under «Kunnskap», når vi ser på ytringer som spesifikt nevner dans, skal studentene ha kunnskap om ulike former for dans, koreografi, analyse som grunnlag for å skape dans, og de skal kunne integrere kunnskap fra fagdidaktikk og basisfag for å begrunne egne valg i formidling av dans og andre aktiviteter. Studentene skal kunne legge til rette for, lede og veilede læringsarbeid gjennom varierte arbeidsmåter innen dans og andre aktiviteter «innen barne- og ungdomskultur», og kunne bruke lek som innfallsvinkel,

samt kunne «danse et utvalg danser fra ulike kulturer, og skape egne danser». Under overskriften «Generell kompetanse» er ikke ordet dans nevnt, men studentene «kan bidra til utvikling med utgangspunkt i barn og unges bevegelseskultur», og derigjennom opparbeide seg fleksibel kompetanse relatert til en «bevegelseskultur i stadig endring». Dans nevnes gjennomgående og *dans i ungdomskulturer* kan forstås nettopp som eksempel på *bevegelseskultur i stadig endring*.

I stemme *to* er ytringene i faglærerutdanningen mange. Det stilles omfattende krav til hva studentene skal kunne for dans og danseundervisning. Stemme *to* vektlegger at FKI- studentene skal ha ferdighet i, og kunnskap om dans, samt om dansens betydning for skoleelevers opplæring, oppdragelse, danning og identitetsskaping. I tillegg vektlegges dans som sosialt, kulturelt og historisk fenomen, og studentene skal ha ferdigheter i å danse, kunne danser, skape dans, analysere og vurdere dans, og ha praktisk-metodiske ferdigheter i danseundervisning. Studentene vil kunne tilegne seg undervisningserfaring i skolepraksis som i forskriften er bestemt til 70 dager.

For faget dans er det ikke store innholdsmessig forskjeller fra forrige rammeplan (2003) til gjeldende forskrift og retningslinjer (2013). Den største forskjellen kan forstås som å ligge i overskriftene; mens 2003-rammeplanen under «Målområder» har egne overskrifter aktivitetsområdene «Lek», «Dans», «Idrett», «Friluftsliv» og «Andre aktiviteter», har 2013- retningslinjene *en* samleoverskrift «8.3 Aktivitetslære – 90 studiepoeng» hvor ingen av aktivitetsområdene er nevnt.

3) FKI-studenters danseerfaringer

Den tredje stemmen handler både om FKI-studenters danseerfaringer når de ankommer studiet, og hvilke erfaringer de bør tilegne seg i studiet. Det er stor variasjon i nye studenters danseerfaringer.

MacLean (2007) har gjort en longitudinell studie med 85 studenter over fire år som sier noe om hvilke erfaringer som er av betydning for hvorvidt studentene, senere som lærere, vil komme til å undervise dans; lærerstudenter trenger selvtillit når det gjelder danseundervisning og påpeker faktorene 'danseerfaring innen studiestart', 'erfaring med danseundervisning i skolepraksis', og 'dans som aktivitetslære i lærerutdannelsen' som avgjørende. McLean argumenterer for at det spiller en viktig rolle for studentene hvorvidt de behersker danseundervisning i skolepraksis i studieløpet på en for dem tilfredsstillende måte, da dette gir positiv innstilling til å undervise dans. Studenter uten danserfaring innen studiestart hadde mindre selvtillit enn studenter med danserfaring når det gjaldt danseundervisning (s.103-104).

Erfaringer fra NIH er at lærerutdannere har liten kontroll både over hvilke aktiviteter og antall timer studentene underviser i skolepraksis, og de kan ikke sikre at studenter gis mulighet til danseundervisning. I denne sammenhengen er det interessant at forskning viser at øvingslærere synes å ha stor påvirkning på studentene (Moen & Standal (2011)). Dersom øvingslærere nedprioriterer dans til fordel for andre aktiviteter, vil dette kunne spille negativt inn med hensyn til studentens forståelse av dansens posisjon i kroppsøvingfaget.

Ytringene i stemme tre viser at det er problematisk dersom FKI-studenter ikke underviser dans i skolepraksisperiodene, og spesielt uheldig dersom studenten i skolepraksis møter øvingslærere med et negativt forhold til dans. Under slike dobbelt negative omstendigheter vil det være en konfrontasjon mellom, på den ene siden, studenterfaringer fra skolepraksis dersom disse ikke rommer danseundervisning, og på den andre siden, dokumentene forskrift, retningslinjer og læreplan som alle har dans som sentral aktivitet. Slike omstendigheter står som et motspill til McLeans forskning som viser hvordan nettopp det å tilegne seg positiv danseundervisnings-erfaring i skolepraksis og å inneha danseerfaring ved studieankomst er av avgjørende betydning.

4) Dans i kroppsøvfingslæreres praksis i skolen

Dansens posisjon i kroppsøvfingspraksis utgjør den fjerde stemmen i analysen, og kontekstualiserer også artikkelens gjennomgående tema *dans og kroppsøvfingsfaget*.

Einar Berggraf Jacobsen skriver i artikkelen «Dans i skolen – ønsket eller uønsket» (2003) om sammenhengen mellom kroppsøvfingslæreres kompetanse i dans og dans-undervisning danse-undervisnin i kroppsøvfingspraksis. Jacobsens undersøkelse, basert på spørreskjema og intervju, gjort under L97, viser at mange kroppsøvfingslærere mener de har manglende kompetanse i dans, at dette innvirker både holdning til dans og hvor mye dans de faktisk underviser. Hele 67, 8 % av 677 kroppsøvfingslærere vurderte seg selv som å ha «ikke tilfredsstillende» eller «ikke helt tilfredsstillende» undervisningskompetanse i dans (s.10).

Jacobsen konkluderer med at dansens status etter L97 var lav, og at dans var dårlig ivaretatt og lavt prioritert. Til sammenligning hadde lek, idrett og friluftsliv en sterkere posisjon (s.11).

Jacobsen (2003) kommer med to forslag til hvordan de dansefaglige kravene i læreplanen kan oppnås. Det ene er å heve kroppsøvfingslærernes dansekompetanse, mens det andre er å «endre målet for, eller det målbestemte innholdet i faget» (s.11).

Forskningsrapporten *Kroppsøving i Elverumskolen* (Moen et al., 2015) handler om kroppsøvfingsfaget som helhet, og konkluderer med at dans har en svak posisjon i kroppsøvfingspraksis. Rapporten er skrevet på basis av en omfattende spørreskjemaundersøkelse hvor åtte skoler, 5-10 trinn, deltok. En stor del av spørreskjemaet var «... knyttet til undervisning, læring og opplevd og ønsket innhold i kroppsøvfingstimen» (Moen et al., 2015, s.17). Utvalget bestod av elever, lærere og skoleledere, og rapporten viser blant annet at hele 19,3 % av lærerne oppgir at de «i liten grad» eller «ikke i det hele tatt» fokusere på å lære ulike danser. Når lærerne blir bedt om å ta stilling til om det er viktig for elevene å ha kroppsøving for å lære dans, oppgir 26,3% de er uenige eller litt uenige (Moen et al., 2015, s.46).

Det aller tydeligste funnet i undersøkelsen er knyttet til dans da både elever og lærere rangerer dans lavest når de blir spurt om hva som er sentralt i faget, og hva det fokuseres på i undervisningen (Moen et al., 2015, s.69). Forfatterne skriver at en mulighet er at lærere ikke har lyktes å kommunisere dans som viktig å lære, da en

betydelig større andel lærere enn elever mener dans er viktig i kroppsøvningsfaget. Til tross for at lærere oppgir dans som viktig, viser rapporten at få lærere prioriterer dans i undervisningen. Samtidig viser studien at mange elever ønsker mer dans, - flere jenter enn gutter, og spesielt jenter på ungdomstrinnet.

Rapporten fastslår at dans som aktivitet gjennomgående scorer lavt i forhold til hva kroppsøvningsfaget er og skal være. Funnene fra undersøkelsen i Elverumskolene kan ikke generalisere, men mye tyder på at dansens posisjon i kroppsøvningsfaget er svak også andre steder.

Med hensyn til stemme *fire*, dans i kroppsøvningslæreres undervisningspraksis, er det et visst samspill mellom ytringene i Jacobsens artikkel og rapporten fra Elverumskolene, til tross for at artiklene handler om ulike forhold og informasjon er hentet inn henholdsvis under L97 og LK06.

Dialogiske forhold om dans og kroppsøving - hvilke stemmer og hvilke ytringer?

I analysen vil jeg se på forhold mellom de ulike stemmene. Jeg vil først sammenligne stemme en/Dans i læreplanen med stemme to/Dans i faglærerutdanningen. Deretter vil jeg se stemme fire/Dans i kroppsøvningslæreres undervisningspraksis i relasjon til stemme en/Dans i læreplanen. Til slutt vil jeg se stemme to/Dans i faglærerutdanningen i relasjon til stemme tre/ FKI-studentenes danseerfaringer.

Stemmene en og to danner to bilder. Ytringene i kroppsøvningslæreplanen har dans med i hele skoleløpet og de danserelaterte ytringene kan deles i 3 kategorier. Den første handler om eksperimentering, kreativ utfoldelse, og utforskning, å skape dans, uttrykke seg gjennom dans, og eksperimentere med danseformer. Den andre kategorien kobler dans til kultur, (ulike kulturar, andre kulturar, ungdomskultur). Den tredje kategorien innebærer at elevene skal lære et bredt utvalg danser, trene på og utøve dans, trene for å forbedre danseferdigheter, vise kunnskaper og ulike ferdigheter i dans, og kunne vurdere egen dansekompetanse og hvordan denne kan videreutvikles.

Ytringene i stemme to/faglærerutdanningen kan deles inn i to kategorier. Den første innebærer at studentene skal kunne danse et utvalg danser fra ulike kulturer, skape danser, ha kunnskap om ulike former for dans, kunnskap om koreografi, samt analyse som grunnlag for å skape dans. Den andre kategorien er rettet direkte mot lærerrollen og handler om fagdidaktikk, og det å begrunne valg i formidling av dans, tilrettelegge, lede og veilede læringsarbeid i dans gjennom varierte arbeidsmåter innen barne- og ungdomskultur, samt bruke lek som innfallsvinkel til opplevelse og læring i dans. Studentene skal kjenne til teorier og metoder for observasjon, analyse og vurdering av bevegelsesmønstre, ha kunnskap om dans i et folkehelseperspektiv, kunne analysere dans som sosiale og kulturelle fenomener, og vurdere analysen i et historisk perspektiv. De skal kritisk kunne vurdere forskningsbasert kunnskap for å forstå og begrunne sine valg i formidling av dans, og kunne forstå dans som

historisk, sosialt og kulturelt fenomen som bidrar til et samfunnsfaglig perspektiv på kroppsøving.

Komparativ analyse av stemme en og to viser at det er samspill mellom læreplanstemmens kategori en og retningslinjestemmens kategori en, da begge handler om å lære seg og utøve danser og om å skape dans. Også når det gjelder 'kultur' er det resonans mellom læreplanens kategori to og retningslinjenes kategori en og to. Det er midlertid dissonans for «barnekultur» som er nevnt i retningslinjene, men ikke i læreplanen. For læreplankategori tre, som blant annet handler om å kunne vurdere egen dansekompetanse og videreutvikle denne, er det ikke samspill med retningslinjene. Det er heller ikke resonans i læreplanen for retningslinjemålet som sier at studentene skal kunne analysere dans som sosiale og kulturelle fenomener og vurdere analysen i et historisk perspektiv. Forholdet mellom læreplanen og faglærerutdanningen er med andre ord ikke preget av dialog på alle punkter; på noen områder er det samspill og resonans mens det på andre områder er dissonans.

Stemme en/læreplanen fastslår dans sin sentral aktivitet og plassere dans i kompetansemålene for hele skoleløpet. Stemme fire/kroppsøvingundervisningspraksis viser at dans har en svak posisjon, at dans står svakt også på ungdomstrinnet hvor den står sterkest i læreplanen, og at mange kroppsøvingslærere oppgir å ha (for) liten kompetanse i dans. Det at forskningen i stemme fire er av begrenset omfang og innhold, og sier lite for eksempel om hva slags eller hvilke danser kroppsøvingslærere faktisk underviseri, og at stemme en/læreplanen ikke er konkret på hva den legger i begrepet 'dans', gjør det vanskelig å sammenligne praksis og læreplan. Det at forskningen viser at det undervises svært lite dans i kroppsøvingstimene betyr at lærere i liten grad forholder seg til dans som sentral kroppsøvingaktivitet. Forholdet mellom læreplanen og undervisningspraksis skurrer.

Stemme to/faglærerutdanningen sett i relasjon til stemme tre/studentferingene viser manglende dialogiske forhold. Ytringene i retningslinjene virker ambisiøse med tanke på at flertallet av studentene må regnes som nybegynnere når det gjelder dans. Det å skulle tilegne seg kunnskapene i og om dans og danseundervisning slik retningslinjene legger opp til, krever tid og innsats, og studenter med danseerfaring fra eget skoleløp har en stor fordel. Svært begrensede danseerfaringer hos flertallet av FKI-studentene kommuniserer dårlig med retningslinjenes ambisjoner.

Drøfting av enkelte forhold

I følge Bakhtin har alle stemmer viktighet – og nettopp ved å lytte til de fire stemmene i denne artikkelen er det mulig å se på forhold mellom de som taler. Når det gjelder dans i læreres kroppsøvingpraksis, læreplanen og faglærerutdanning er intensjonen at de ulike stemmene skal interagere og samhandle i skole- og utdanningskonteksten for å realisere de overordnede intensjoner og formålet med kroppsøving i skolen. Analysen identifiserer resonans, dissonans, samspill, og dialog. Også dissonans *kan*

hos Bakhtin være produktivt skapende, men han framhever dialog som noe som bør etterstrebes i undervisning så vel som i andre sammenhenger (Igland og Dysthe, 2008, s. 109).

Det at dans i LK06 gjennomgående er referert til som 'dans', og ikke er spesifisert som swing, folkedans eller annet, kan forstås som problematisk for både lærere og lærerutdannere, og kan skape usikkerhet med hensyn til hvilke danser, og hva slags dans som skal undervises i både skole og utdanning. Læreplanen kan i seg selv forstås som preget av dissonans ved at dans er en sentral aktivitet (s.2) samtidig som omfang, danser eller dansesjangre ikke spesifiseres. Dette kan gjøre det vanskelig å forstå hva dans i kroppsøving er ment å skulle være. Slik jeg forstår dette bestemmes derfor både innhold og antall undervisningstimer for dans av læreren, og dans som kroppsøvingsaktivitet er dermed prisgitt lærerens, og kanskje i noen grad også skolelederens holdning til, og kompetanse i, dans. Hvorvidt skole-elever får danseundervisning i tråd med læreplanens kompetansemål er med andre ord avhengig av læreres kunnskap, vilje, holdning, eller evne, til å undervise dans.

I likhet med 'dans' er 'kultur' et begrep som gir stort rom for tolkning. Mange vil kunne se sammenheng mellom 'kultur' – 'tradisjon' – 'dans' og tenke på folkedans. Samtidig vil det kunne forsvares å undervise klassisk ballett, jazzdans og swing, som jo er sjangre som, *i likhet med all annen dans*, kan knyttes til kulturbegrepet. Dette gjelder selvsagt også for eksempel for hip-hop og breakdans, som for mange sannsynligvis vil kunne kategoriseres som «ungdomskultur». Ved å unnlate å konkretisere begrepene dans og kultur åpner læreplanen for uendelige tolkningsmuligheter.

Det at dansens omfang ikke er konkretisert i læreplanen gjør at lærere kan si til seg selv at de har undervist i henhold til læreplanen også når de har undervist svært lite dans. Hvilken dansekompetanse læreren har opparbeidet seg gjennom egen skolegang og i utdanning, og at han/hun føler seg kvalifisert til å undervise i dans for derigjennom å oppfylle kompetansemålene, er derfor av avgjørende betydning. Det kan synes som om tilfeldighetene i stor grad spiller inn for dans, som for andre aktiviteter, i kroppsøvingsfaget.

For Bakhtin bærer som nevnt ordet med seg stemmer fra tidligere brukere og ytringene blir et møtested mellom ulike verdiposisjoner. Dersom vi ser dans i L97 opp mot Kunnskapsløftets inntretr det ifølge Nordaker (2010) med LK06 et stort skille i det dansefaglige innholdet. Mens L97 hadde «konkret opplisting av konkrete danseformer og danser», hevder han at Kunnskapsløftet har dansen på et mer overordnet nivå, og at dette bidrar til å usynliggjøre dansen (s. 89). Dersom vi ser ytringene i Kunnskapsløftets originalversjonen opp mot ytringene i gjeldende reviderte læreplanversjon, ser vi at et hovedområdet som både i L97 og originalversjonen hadde overskriften «Idrettsaktivitet og dans» (5-7 trinn, 8.-10. trinn, Vg1-Vg3) i revidert versjon fra 2012 heter «Idrettsaktivitet».

Den nye ytringen hvor 'dans' er utelatt kan forstås som et motspill til tidligere ytringer (L97), og *vil kunne forstås* som å legitimere mindre vektlegging av dans i både skole og utdanning. Sett i relasjon til Jacobsens tidligere nevnte to forslag til hvordan

læreplan kan realiseres for dans, ser vi at heller enn å heve lærernes undervisningskompetanse kan det synes som om løsningen er å endre målet for faget. Nordaker (2010) skriver, at knyttet til arbeidet i forkant av Kunnskapsløftet var det frustrasjon i dansefagmiljøene. Han stiller betimelige spørsmål angående hvem som styrer utdanningspolitikken, hvorvidt embetsverket forholder seg til skjulte rådgivere og pressgrupper innenfor fagmiljøene, og om byråkratene viser liten forståelse for innspill fra fagfolk (s. 99). Nettopp ved utarbeiding av nye læreplaner vil gjensidig lytting, samspill og dialog mellom embetsverk og fagmiljøer være av avgjørende betydning.

Mangel på dialog mellom læreplan og undervisningspraksis er problematisk også fordi det utgjør et brudd i en kommunikasjonskjede. Det at mange kroppøvningslærere underviser lite eller ingen dans kan føre til at fremtidige FKI-studenter mangler danseerfaring fra skolen, og ikke identifiserer dans som kroppøvningsaktivitet. For studenter kan det være utfordrende å delta i undervisning i aktiviteter de hverken har erfaring med eller gjenkjenner som tilhørende kroppøvningsfaget. For å kunne tilegne seg kunnskaper som beskrevet i retningslinjene må studenter med liten eller ikkeeksisterende danseerfaring tilegne seg kroppslig erfaring i dans som base for egen undervisning, og dette er en tidkrevende prosess. Dette forholder seg annerledes for andre FKI-aktivitetsfag, som for eksempel ballspill, hvor flertallet av studentene har omfattende kroppøvningsfagerfaring, og dermed forventer undervisning.

Retningslinjene for faglærerutdannelsen fra 2013 har ikke dans som egen overskrift, slik rammeplanen fra 2003 hadde, men det har dokumentet heller ikke for idrett, lek eller friluftsliv. Retningslinjene tydeliggjør allikevel dansens posisjon i utdanningen ved at omfang fastsettes til *minimum* 10 studiepoeng. På dette punktet er sammenhengen mellom faglærerutdanningen og læreplanen svak, i og med at læreplanen unnlater å spesifisere omfang for aktivitetene.

Faglærerstudenter som skal i tråd med retningslinjene opparbeide seg omfattende kunnskaper om, og erfaringer med dans. Dette krever at lærerutdannere bør ha omfattende praktisk-teoretisk kunnskap om dans som kroppslig aktivitet, knyttet til kultur og skapende arbeid, samt inneha dansefagdidaktisk kompetanse. Det kan virke ambisiøst at FKI-studenter skal lære å analysere dans som sosiale og kulturelle fenomen og vurdere dans i et historisk perspektiv, og på disse punktene er det heller ikke dialog mellom retningslinjer og læreplan. Det kan være utfordrende for utdanningsinstitusjoner å sørge for at undervisning av dans er i samsvar med retningslinjene. Hvorvidt det er gode dialogiske forhold mellom retningslinjene og FKI-institusjonenes praktiske undervisning i dans er uvisst. Så langt jeg kjenner til foreligger det ikke forskning på dette området.

Studenter som har hatt dans i skole og studieløp i tråd med læreplan og faglærerutdanning vil kunne opparbeide selvtilitt gjennom danseerfaring og danseundervisning. Som kroppøvningslærere vil de kunne bidra til at kroppøvningspraksis endres ved å undervise langt mer dans enn hva lærerne i rapporten «Kroppøving i Elverumskolen» (Moen et al., 2015) oppga at de gjorde. For nyutdannede lærere uten danseerfaring fra egen skolegang fordrer dette imidlertid at de ikke underviser i tråd med sine

skoleeleverfaringer, men iverksetter kroppøvningsundervisning slik den er ment å skulle være fra skolepolitisk hold, nemlig i tråd med læreplanen. Forskere (Moen & Standal 2013, s.111, Dowling 2011, s.211) hevder imidlertid at kroppøvningslærerutdanning i mange tilfeller ikke forandrer studenters relativt konservative syn på kroppøvningsfaget, og at mange nyutdannede lærere underviser den type kroppøvningspraksis de selv erfarte som skoleelever, heller enn å undervise i tråd med FKI-utdannelsen. Med tanke på dansens svake posisjon er dette bekymringsfullt; selv om FKI-studentene erfarer dans, lærer om dans og danseundervisning, og underviser dans i studieløpet, er det likevel ikke sikkert at de som kroppøvningslærere vil undervise dans. Dans som erfaring i eget skoleløp er med andre ord en avgjørende faktor i kommunikasjonskjeden.

Konklusjon

Denne artikkelen har dreid seg om å svare på problemstillingen: *Hvilke forhold er det mellom læreplan for kroppøving i LK06, faglærerutdanningen i kroppøving og idrettsfag, kroppøvningslærerstudenters erfaringer, og kroppøvningslæreres undervisningspraksis for dans som aktivitet?*

Artikkelen viser at det mangler dialog mellom kroppøvningslæreplan og undervisningspraksis. Deler av læreplanen kommuniserer godt med enkelte deler av FKI-utdanningens rammeplan og retningslinjer, samtidig som forholdet i andre deler er preget av dissonans. Forholdet mellom student erfaringene og FKI-utdanningen skurrer som en direkte følge av at forholdet mellom læreplan og undervisningspraksis skurrer. For flertallet av FKI- studentene kommuniserer eleverfaringer fra skolen dårlig med innholdet i FKI-utdanningen.

Artikkelen synliggjør hvordan de fire stemmene må forstås som å utgjøre en kommunikasjonskjede hvor det er nødvendig med samspill og dialog mellom alle ledd for at intensjoner og formål med dans i kroppøvningsfaget i skole og utdanningskontekst skal realiseres. Det hjelper lite at det er relativt god dialog mellom deler av læreplan og faglærerutdanningens innhold, dersom det er motspill mellom læreplan og undervisningspraksis. Mangel på dialog mellom disse stemmene innebærer at lærerstudenter mangler nødvendige forutsetninger for å kunne tilegne seg kunnskap og selvtillit for å undervise i dans slik faglærerutdanningen legger opp til. Det er i tillegg et viktig poeng at studenter uten danseerfaring fra eget skoleløp, nettopp av den grunn vil kunne komme til å unnlate å undervise dans.

Artikkelen tydeliggjør at forskning på dans i kroppøving og lærerutdanning er liten i omfang og mangelfull i innhold. Det er behov for en tydeliggjøring av hva skoleelever skal lære gjennom/om/i dans, og undersøke hva/hvordan/hvor mye kroppøvningslærere underviser av dans for deretter å kunne analysere forholdet mellom læreplan og undervisningspraksis bedre. Ikke minst trengs det å forskes på hvordan institusjonene som tilbyr kroppøvningslærerutdanning forholder seg til forskrift for rammeplan og nasjonale retningslinjer, og hva som faktisk gjøres med hensyn til aktiviteter i utdanningen.

Når det gjelder manglende dialog mellom læreplan og undervisningspraksis i kroppsøving faget bør noe gjøres.² Forholder det seg slik at fordi de skolepolitiske styringsdokumentene står i et delvis dialogisk forhold til hverandre kan både skole og utdanningsinstitusjoner uforstyrret drive på med sitt? Hvis ingenting gjøres opprettholdes mangel på dialog mellom læreplan og undervisningspraksis, og mellom studentferinger og faglærerutdanning. Hvem har ansvar for å ta tak i områder hvor kroppsøvingslæreplan og praksisfelt ikke er forbundet gjennom dialog?

Med tanke på den planlagte fagfornyelsen, jamfør St.Meld.28, er denne artikkelen en stemme som gjennom å peke bakover til tidligere yringer, L97 og LK06, ønsker å foregripe fremtidige yringer i fremtidige læreplaner. For å styrke dansens posisjon og gi barn og unge mulighet til å lære om og i dans i kroppsøving, og for at danseinnholdet i kroppsøving faget skal bli mindre tilfeldig, argumenterer jeg for at fremtidige læreplaner bør gjeninnføre 'dans' i overskriftene, beholde dans i kompetansemålene, samt angi et minimumsomfang for dans slik retningslinjene gjør. Dette vil bidra til bedre dialog mellom læreplan, faglærerutdanning og undervisningspraksis. Jeg argumenterer i tillegg for en tydeliggjøring av hva dans som kroppsøving aktivitet kan være. Gode forslag med hensyn til hva slags dans og hvilke danser som kan eller bør undervises i, vil være til hjelp for kroppsøvingslærere og lærerutdannere, og bidra til bedre dialog mellom skole og utdanning. Dessuten, i likhet med i andre skolefag, vil elever over hele landet få del i en felles dansekunnsbase. Overordnede mål som beskriver dans som del av en «felles danning og identitetsskaping» vil dermed være enklere å arbeide med i skole og utdanningskontekst.

Referanser

- Arnesen, T.E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikke kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *FoU i praksis*, 7, s. 9–32.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog*. Oslo: Cappelen.
- Børtnes, J. (2008). Bakhtin, dialogen og den andre. I: O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring*. S. 91–106. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport education and Society*, 16(2), 201–222.
- Dysthe, O. (red.) (2008). *Dialog, samspel og læring*. (Første utgave 2001). Oslo: Abstrakt forlag.
- Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdannelse i praktiske og estetiske fag (2013). Hentet 01.05 2016 fra <http://hihm.no/prosjektsider/praktiske-studier-i-avdeling-for-folkehelsefag/bachelor-faglaererutdanning-kroppsoeving-og-idrettsfag/forskrift-om-rammeplan-for-treaarige-faglaererutdanninger-i-praktiske-og-estetiske-fag>
- Igland, M.A. og Dysthe, O. (2008/2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring*. S. 107–127. (Første utgave 2001). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jacobsen, E. B. (2003). Dans i skolen: Ønsket eller uønsket? *Kroppsøving*, 53(6), s. 6–11.
- LK06 (2006). *Læreplan for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- L97. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet 16.10.2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-grunnskolen-L97/>

²Se også Moen (2011) og Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013)

- 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*, 13(1), s. 99–116.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen; En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. Oppdragsrapport Nr.2-2015. Høgskolen i Hedmark.
- Moen, K. M. & Standal, Ø. F. (2014). Student teachers' perceptions of the practicum in physical education teacher education in Norway. *Nordic studies in education* 2/2014, s. 111–126.
- Moen, K.M. (2011). «Shaking or stirring?»: a case-study of physical education teacher education in Norway. Doktorgradsavhandling, Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Mørch, A. J. (2003). M.M. Bakhtin. I: M. Bakhtin *Latter og dialog*. S. 5–28. Oslo: Cappelen
- Nasjonale retningslinjer for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013). Hentet 14.04.2016 fra http://www.nih.no/Documents/1_REK/Utkast%20nasjonale%20retningslinjer%20i%20praktiske%20og%20estetiske%20fag.pdf
- Nordaker, J. (2009). *Dans i skolen?* Doktorgradsavhandling, Aarhus Universitet, Aarhus.
- Nordaker, J. (2010). Har dans en fremtid i den norske grunnskolen? I: S. Pape (red.) *Norsk Danseforskning*. S. 81–106. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe? En analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon - som tradisjon, fortolkning og levd erfaring*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole. Oslo.