

Aina Gulliksen Liverød

Dans i kroppsøving

En kvalitativ studie om fem kroppsøvingslæreres erfaringer og tanker om dans som aktivitet i den videregående skole.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2020

SAMMENDRAG

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke læreres erfaringer med og tanker om, dans som aktivitet i kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen. Disse erfaringene kan være nyttige for å belyse læreres oppfatninger av læreplanen. Forskning viser at (Arnesen, Leirhaug & Aadland, 2017; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018) dans er nedprioritert i undervisningspraksis, og at lærerplanens intensjoner ikke stemmer overens med den operasjonaliserte læreplanen. Derfor har jeg ønsket å se på hvilke erfaringer og tanker lærerne gjør seg når dans er vektlagt i undervisningen.

Masterprosjektet har et kvalitativt design, hvor jeg har observert undervisningstimer og gjennomført semi-strukturerte intervjuer av fem lærere ved tre videregående skoler i Oslo-området. I bearbeidingen av datamaterialet har jeg benyttet meg av tema- og personsentrert analyse for å få frem lærernes personlige erfaringer og tanker knyttet til dans som aktivitet i kroppsøvfingsfaget. I analyseprosessen har det fremkommet fire temaer som har blitt diskutert hver for seg. For å analysere dette datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i John Dewey (1859-1952) og hans tilnærming til erfaring, samt John I. Goodlads (1979) læreplannivåer, som er masterprosjektets teoretiske rammeverk.

Funn fra masterprosjektet viser at lærernes interesser, bakgrunn og kompetanse har en vesentlig betydning for hvilke aktiviteter lærerne underviser i, og hva de føler seg trygge nok til å undervise i. Lærerne fremhever spesielt at målet med dans ikke bare er begrenset til «her og nå» kontekst, men at elevene må få selvtillit og trygghet til å kunne bruke dans senere i livet. Alle er enige om at dans er en viktig del av faget. De peker på rytme, bevegelsesglede, mestring og det å kunne slippe seg løs som viktige elementer ved dans. Videre sier de at dans kan bidra til å utvikle trygghet og selvtillit som er viktige verdier og mål med dans i kroppsøvfingsfaget. I tillegg mener lærerne at dans kan bidra til å oppnå kroppsøvfingsfagets mål om livslang bevegelsesglede.

Lærerne ønsker mer fokus på dans i lærerutdanningen, mer tid til repetisjon, kurs, og deling av kompetanse mellom lærere. Lærerne er enige om at dans er svekket i utkastet til den nye læreplanen og at den nye læreplanen på den ene siden gir det rom for å

undervise i dans, mens den på den andre siden også kan forstås som å ekskludere dans i faget. Alle lærerne mener at dansens status i kroppsøvfingsfaget i dag varierer fra skole til skole, og fra lærer til lærer.

Nøkkelord: kroppsøving, kroppsøvingslærer, dans, erfaring og videregående skole

Innhold

SAMMENDRAG	3
Innhold	5
FORORD	8
1.0 INNLEDNING	10
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	10
1.2 Problemstilling	11
1.3 Oppgavens oppbygging	12
2.0 KONTEKST OG TIDLIGERE FORSKNING	12
2.1 «Et annerledes kroppsøvingsfag».....	13
2.2 Kunnskapsstatus: Forskning på dans i kroppsøvingsfaget.....	14
2.3 Hva forteller forskningen?	17
2.4 Dans i skolen.....	18
2.4.1 Hvordan forstå dans som fenomen.....	19
2.4.2 Dans i læreplanen i kroppsøving	20
2.4.3 Fagfornyelsen	22
3.0 TEORETISK FORANKRING	24
3.1 John Deweys erfaringsbegrep.....	24
3.2 Goodlads læreplannivåer	26
4.0 METODE	27
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	28
4.2 Forskerrolle og forforståelse.....	29
4.3 Forskningsdeltakelse	31
4.4 Observasjon som metode	33

4.5 Kvalitativt forskningsintervju	35
4.5.1 Intervjusituasjonen	36
4.6 Analyseprosessen	40
4.7 Reliabilitet og validitet	44
4.8 Etske retningslinjer	46
5.0 RESULTATER OG DISKUSJON	49
5.1 Tema 1: Bakgrunn og kompetanse i dans	50
5.1.1 Dans i utdannelsen	52
5.1.2 Dans i egen skolegang.....	53
5.2 Tema 2: Tanker rundt dansens posisjon i kroppsøvfingsfaget	56
5.2.1 Lærernes meninger om hvordan kompetansen i dans kan økes	60
5.2.2 Fagfornyelsen	63
5.3 Tema 3: Erfaringer og tanker fra forskningsprosjektet: «Et annerledes kroppsøvfingsfag».....	66
5.3.1 Lærernes erfaringer og tanker om forskningsprosjektet og deres tanker om elevenes innstilling til dans.....	66
5.3.2 Økt antall timer med dans i kroppsøving	70
5.4 Tema 4: Erfaringer og tanker med dans som aktivitet i kroppsøving.....	72
5.4.1 Målet med dans i kroppsøving	72
5.4.2 Undervisningspraksis med dans som aktivitet i kroppsøvfingsfaget.....	75
6.0 AVSLUTNING	78
6.1 Veien videre.....	80
Litteraturliste	81
Vedlegg	87
Vedlegg 1: Svarbrev med godkjenning fra NSD.....	87
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.	88

Vedlegg 3: Intervjuguide..... 91

FORORD

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem minnerike år ved Norges Idrettshøgskole. Det siste året har både vært krevende og interessant, i kombinasjon med lærerjobb og de siste månedene med koronaviruset. Utfordringer tilknyttet korona har vært tilgangen til NIH, hvor jeg ikke har fått muligheten til å være fysisk til stede for å bruke fasiliteter der. Dette handler blant annet om tilgang til bøker, biblioteket, masterlesesalen og møte mine medstudenter. Personlig syns jeg også det har vært mer krevende å ha veiledning over video/telefon.

Da jeg skulle sette i gang arbeidet med masteroppgaven, ønsket jeg å skrive om noe som kunne styrke mine kunnskaper i utøvelsen av læreryrket. Underveis i masterskrivingen har jeg fått flere kommentarer fra venner og kjente når jeg har fortalt at jeg skriver om dans i kroppsøvningsfaget. De som kjenner meg godt har gjerne kommentert: «Skal du skrive om dans? Hvorfor det?». Jeg forstår deres reaksjoner, fordi jeg har drevet med ballspill hele livet, og har aldri hatt noe spesiell interesse for dans. Mens de jeg ikke kjenner så godt har trodd at jeg har gått på dansing eller drevet mye med dans på fritiden. Men interessen min ligger ikke i å drive med dans på fritiden. Jeg har blitt oppriktig glad i å undervise i dans, og min forståelse er at dans på mange måter treffer flere mål i læreplanen for kroppsøvningsfaget. Dans for meg er med på å skape glede, samarbeid og bli bedre kjent med egen kropp. Og jeg har et ønske om at lærere og elever skal kunne få dette utbyttet av dans.

En stor takk rettes til min veileder Hilde Rustad, som har vært til stor hjelp underveis i hele prosessen. Du har bidratt med stor faglig kunnskap, og hjulpet meg til å se ting fra flere sider. Jeg har også fått stor inspirasjon fra lærerne som har deltatt i mitt masterprosjekt. Gjennom observasjoner og intervjuer har jeg fått flere gode tips som jeg tar med meg videre i læreryrket. Jeg ønsker også å rette en takk til forskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvningsfag». Det har vært lærerikt å få være med på prosjektet, noe som har hjulpet meg til å utvikle meg som lærer.

Gode støttespillere i en hektisk hverdag har jeg satt utrolig stor pris på. Tusen takk til gode venner, medstudenter og familie for motiverende ord og hyggelige avbrekk i masterhverdagen.

Avslutningsvis er det viktig å trekke frem at denne masteroppgaven er skrevet i en pågående prosess av arbeidet til ny læreplan. Derfor kan det ha oppstått endringer som ikke er blitt tatt med når denne masteroppgaven leses.

Oslo, juni 2020

Aina Gulliksen Liverød

*«Dans er kunstarnenes mor.
Musikk og poesi eksisterer i tid,
Billedkunst og arkitektur i rom.
Men dansen eksisterer både i tid og rom.
Opphavsmannen og det som skapes,
Kunstneren og kunstverket er en og samme ting.
Rytmske bevegelsesmønstre,
Den plastiske fornemmelsen av rommet,
Den levende fremstillingen av verden
Slik den sees og oppfattes –
Disse tingene skaper mennesket i sin egen kropp
Før det tar i bruk stein og ord
For å uttrykke sine innerste erfaringer»*

CURT SACHS I WORLD HISTORY OF THE DANCE, 1937.

(Glad, 2012, s. 33).

1.0 INNLEDNING

Denne masteroppgaven omhandler temaet dans i kroppsøvningsfaget. Forskning viser at dans er nedprioritert i undervisningspraksis (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018), men at dans står sterkt i den formelle læreplanen (Arnesen, Leirhaug & Aadland, 2017). Dans i læreplanen i kroppsøving utgjør en del av felles danningen av elevene i samfunnet, og skal dermed være en del av elevenes opplæring i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette prosjektet ønsker å gå i dybden i læreres erfaringer og tanker rundt denne tematikken. Oppgaven er en del av forskningsprosjektet: «Et annerledes kroppsøvningsfag», som er et samarbeid mellom Norges Idrettshøgskole, Høgskulen på Vestlandet og tre utvalgte videregående skoler.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

I artikkelen «Dans i kroppsøvningsfaget – mer enn gode intensjoner?» (2017) har Trond Egil Arnesen, Petter Erik Leirhaug og Helga Aadland gjennomført en dokumentanalyse av læreplanen i kroppsøving, for å analysere dans som en del av kroppsøvningsfaget. Formålet med artikkelen er å undersøke dansens posisjon i faget etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. De konkluderer med at dans står trygt i den formelle læreplanen, men at avstanden mellom den formelle og operasjonaliserte læreplanen er betydelig stor når det gjelder dans i kroppsøvningsfaget. Det viser seg også at avstanden øker jo høyere opp i klassetrinnene elevene kommer. Læreplanens intensjoner for dans som aktivitet i kroppsøvningsfaget blir dermed ikke oppfylt (Arnesen et al., 2017). Forskning (Jacobsen, 2003; Arnesen et al., 2017; Moen et al., 2018) viser at dans har en marginalisert plass i undervisningspraksis, noe som er paradoksalt fordi dans står sterkt i den nåværende læreplanen. Rapporten til Moen et al. (2018) viser at elevene forteller at de har lite dans i faget. Hvorfor er det slik? Ut ifra denne rapporten kan det utelukkende se ut til at flere lærere vegrer seg for å undervise i dans.

Vitenskapelig begrunnes denne oppgaven med at det mangler forskning på feltet. Målet er at denne studien vil kunne tilføre kunnskap om dans som aktivitet i kroppsøvningsfaget i et lærerperspektiv. Den samfunnsmessige begrunnelsen handler om å bidra til å kartlegge hvordan skolene kan ta ansvar for at elevene tilegner seg de

nødvendige erfaringene og kompetansen til å ta egne valg i fremtiden. Dette hører inn under formålet med skolen og kroppsøvfingsfaget.

Om noen lærere nedprioriterer dans mens andre underviser i dans, vil noen elever få muligheten til å tilegne seg gode og viktige erfaringer med dans, mens andre kanskje ikke får oppleve dans i det hele tatt. Den enkelte lærerens kompetanse og kunnskap har dermed en stor betydning for dansens status i kroppsøvfingsfaget. Min motivasjon for å studere lærernes erfaringer med dans i kroppsøvfingsfaget baserer seg på erfaringene jeg har gjort meg de siste årene som student ved NIH, og hva forskningen på feltet viser. Ved å studere læreres erfaringer og tanker om dans som aktivitet, ønsker jeg i denne masteroppgaven å produsere ny kunnskap som kan være med på å belyse dans i skolen fra flere sider. På lengre sikt håper jeg at alle kroppsøvfingslærere kan bli kompetente nok til å kunne undervise i alle kompetansemålene i læreplanen. Mine funn vil i utgangspunktet representere de skolene og lærerne som er med i prosjektet, men de kan samtidig gi en indikasjon på en trend innen kroppsøvfingsfaget.

1.2 Problemstilling

Hensikten med denne masteroppgaven er å observere og intervjuere lærere, for å få kompetanse og kunnskap om deres tanker og erfaringer med dans som aktivitet i kroppsøvfingsfaget, i den videregående skolen. Med utgangspunkt i oppgavens tema, formål og valg av den videregående skole som arena, samt rammene til prosjektet jeg er tilknyttet ved NIH, ser problemstillingen min slik ut:

«Hvilke erfaringer og tanker har lærere med dans som aktivitet i kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen?»

Nøkkelbegrepene i min problemformulering, som jeg operasjonaliserer i oppgaven, er erfaring, dans og kroppsøving. Dans i kroppsøvfingsfaget belyses i kapittel 2.4, mens erfaringsbegrepet redegjøres for i kapittel 3.

Forskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag» beskrives i kapittel 2.1. I tillegg redegjør jeg for utvalg i kapittel 4.3, hvor jeg beskriver kriteriene som ligger til grunn for informantutvalget

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er en monografibasert oppgave som har en tradisjonell struktur. I kapittel 2 vil jeg belyse konteksten til oppgaven, kunnskapsstatusen til problemområdet, dans som fenomen og dans i læreplanen. Videre vil jeg i kapittel 3 redegjøre for det teoretiske grunnlaget. Her vil jeg presentere John Deweys erfaringsbegrep og Goodlads sine læreplannivåer.

Derifra beveger oppgaven seg videre over til kapittel 4 som er metodekapittelet. Her redegjøres det for den vitenskapsteoretiske forankringen til oppgaven. Jeg vil beskrive utvalgsstrategi, diskutere forskerrollen, gjennomførelse av observasjoner og kvalitative intervjuer, utarbeidelse av intervjuguide, samt redegjøre for analyseprosessen. Avslutningsvis diskuteres validitet, reliabilitet og etiske betraktninger til oppgaven.

I kapittel 5 går jeg over til å presentere sitater fra gjennomførte intervjuer og drøfte sentrale funn i datamaterialet. For å få en dypere forståelse av problemområdet diskuterer jeg funnene opp mot teori fra kapittel 3 og forskning belyst i kapittel 2. Kapittel 5 består av fire temaer som presenteres og diskuteres hver for seg. I det siste kapittelet, kapittel 6, oppsummerer jeg masteroppgaven, og staker ut en mulig vei videre.

2.0 KONTEKST OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet skal jeg presisere konteksten til oppgaven. Først skal jeg kort gjøre rede for forskningsprosjektet jeg er tilknyttet ved NIH. Videre presenterer jeg kunnskapsstatusen innen feltet jeg undersøker, og oppsummerer med hva denne kunnskapsstatusen forteller meg. I andre del av kapittelet redegjør jeg for dans som fenomen og dans i skolen.

2.1 «Et annerledes kroppsøvfingsfag»

Som nevnt er min masteroppgave tilknyttet forskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvfingsfag» ved NIH. Dette er et samarbeidsprosjekt mellom Norges Idrettshøgskole, Høgskulen på Vestlandet og tre utvalgte videregående skoler i Oslo og Akershus. Formålet med prosjektet er å bidra med kunnskap som kan gi grunnlag for utvikling av kroppsøvfingsfaget. I forskningsprosjektet vektlegges dans og friluftsliv i kroppsøving i videregående opplæring. Ambisjonen er å fremheve hva undervisning som vektlegger friluftsliv og dans kan bety for fagforståelsen, lærere og elever. I skoleåret 2018/2019 ble det gjennomført en pilotundersøkelse av dette prosjektet. Det er gjennomført en pilot i skoleåret 2018/2019. Prosjektet blir først gjennomført på Vg1, for så å trakte etter et videre samarbeid med lærerne for å få til et større, utvidet eller videreført prosjekt. Bakgrunnen for prosjektet er det foreliggende gapet mellom læreplanens intensjoner og hva elevene faktisk møter i skolen i friluftsliv og dans i kroppsøving. Moen et al. (2018) etterlyser behovet for flere studier hvor forskere arbeider sammen med skolene for å videreutvikle faget ytterligere. Dette prosjektet møter på mange måter denne oppfordringen.

Forskningsprosjektet går ut på å gjennomføre 12 timer med undervisning i dans på Vg1. I forhold til hva som synes å være gjeldende praksis er dette en betydelig økning av antall timer per aktivitet (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011). Lærerne kan selv velge innhold i undervisningen i henhold til Kunnskapsløftet. Det er også gjennomført to workshoper i forkant av vårsemesteret 2019, hvor lærerne har delt erfaringer og kunnskap om dans i kroppsøvfingsfaget. Det har vært noe varierende oppmøte på disse workshopene, der de fleste har møtt opp på en eller to workshoper, mens en lærer ikke kunne delta på noen av dem.

Fra arbeidet med kunnskapsstatusen på feltet, som jeg gjør rede for i neste delkapittel, visste jeg at det stod dårlig til med dans i undervisningspraksis, og med begrunnelsen og formålet til NIHs prosjekt ble jeg enda mer motivert for å bidra med forskning på dette feltet. Jeg har stått fritt til å velge tema og problemstilling i min masteroppgave.

2.2 Kunnskapsstatus: Forskning på dans i kroppsøvingsfaget

Konteksten til masteroppgaven er avgrenset til å omhandle dans i det norske kroppsøvingsfaget, i den videregående skolen. Hensiktsmessig for oppgaven har vært å undersøke kunnskapsstatus over forskning som er gjort på det feltet jeg undersøker i denne masteroppgaven. I oppstarten til masterprosjektet har jeg derfor utarbeidet en kunnskapsoversikt på feltet jeg skal undersøke. Fra min bacheloroppgave som hadde dans som tema, tilegnet jeg meg en del forkunnskaper på feltet, men med et større tidsperspektiv som en masteroppgave gir, fikk jeg mulighet til å utarbeide en bedre oversikt enn tidligere.

Litteratursøket startet med et bredt fokus for å få en oversikt på feltet. Søkeprosessen har omhandlet konteksten til oppgaven, og relevante søkeord var kroppsøving, erfaring, dans og lærere. Jeg har benyttet meg av systematisk metode og kjedesøking for å finne utvalgte tekster til litteraturoversikten (Rienecker, Jørgensen & Skov, 2013). Jeg har i stor grad konsentrert meg om forskning gjort i tidsrommet etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Likevel ble det relevant å innhente forskning som er gjort før den tiden også, for å se om den samsvarer med nyere forskning. For at forskningen skal være troverdig har det vært viktig at den faktisk omhandler det jeg ønsker å undersøke, slik at det jeg argumenterer for ikke er tatt ut av sammenheng. I tillegg har det vært viktig å kvalitetssikre validiteten og reliabiliteten til forskningen som brukes i kunnskapsoversikten. Det er viktig å presisere at en del av forskningen på området ikke er generaliserbar, men at troverdigheten øker når flere forskningsprosjekt kommer frem til den samme resultat.

Litteratursøkingen viste at det finnes relativt lite forskning som omhandler dans direkte i kroppsøvingsfaget i norsk kontekst. En del av undersøkelsene inkluderer dans i spørreundersøkelser eller i intervjuer, men har ikke hovedtemaer eller problemstillinger som direkte omhandler dans i kroppsøvingsfaget. Det foreligger også svært lite forskning som har sett på lærernes erfaringer med danseundervisning i kroppsøvingsfaget. De fleste undersøkelsene er kvantitative forskningsprosesser eller sett fra elev- eller studentperspektivet. For å fremme kunnskapsstatusen i denne masteroppgaven trekker jeg frem forskning som belyser statusen til dans i

kroppsøvfingsfaget, og som undersøker elev-, student- eller lærerperspektivet gjennom kvalitativ forskning. Denne masteroppgaven undersøker lærere, men ved å trekke inn forskning som belyser elevstemmen, kan jeg få en indikasjon på undervisningspraksisen i dans til kroppsøvfingslærere. Store deler av forskningen på området er gjort i grunnskolekontekst og innen høyere utdanning fra et studentperspektiv. Det er med andre ord behov for forskning på dans i videregående skole, og på læreres erfaringer på dette området.

Både Arnesen et al. (2017) og Moen et al. (2018) viser i sin forskning at dans får liten plass i undervisningspraksis i kroppsøvfingsfaget. Den ferske rapporten til Moen et al. (2018) viser at dans har en svak posisjon i lærerens undervisningspraksis, og er noe av det elevene møter minst i faget. Dette bekreftes av lærerne, hvor 73% av dem svarer at de sjelden eller aldri har danseaktiviteter i faget. Arnesen et al. (2017) mener at dette indikerer et stort gap mellom det som står i læreplanen og det som faktisk skjer i undervisningspraksis. Deres forskning viser at dans står sterkt i den formelle læreplanen, og dermed opprettholder de gode intensjonene til dans i kroppsøvfingsfaget som tilsynelatende var tilstede i den forrige læreplanen, L97. De forklarer at Kunnskapsløftet er en mer kortfattet læreplan, men det er opp til skoler og lærere å operasjonalisere den på en forsvarlig måte. Einar Berggraf Jacobsen (2003) konkluderer med at dans var dårlig ivaretatt i læreplanene på 1990-tallet. Mens Dag Jostein Nordaker (2009) på sin side mener at dansens posisjon har blitt betydelig svekket med Kunnskapsløftet som kom i 2006, men mener at den stod sterkere på 90-tallet. Han mener at er vanskelig å lese formålet til dans, og at det må komme tydeligere frem hvilken kunnskap dans skal bidra med i kroppsøvfingsfaget.

I 2001 gjennomførte Jacobsen (2003) en landsomfattende studie for å undersøke elevenes og lærerens erfaringer med dans i henhold til L97. Studien viser i likhet med nyere forskning (Arnesen et al., 2017; Moen et al., 2018) at dans hadde en marginalisert plass i undervisningen også på den tiden. Uavhengig av dansens posisjon i de ulike formelle læreplanene, ser det ut til at dans mer eller mindre har hatt en uendret status i undervisningspraksis. Ifølge lærerne fra Jacobsen (2003) sin undersøkelse var ikke

kompetansen på hovedområdet dans tilfredsstillende nok, og dans var hovedområdet som ble rangert dårligst blant lærerne.

Trine Ørbæk (2018) presiserer i sin doktorgradsavhandling viktigheten av å utvikle erfaringer med dans i lærerutdanningen. Kroppsøvlingslærere mangler kompetanse til å undervise i dans, og flere velger dermed å droppe danseundervisningen. Flere lærere kvier seg for å undervise i nettopp dans, og Ørbæk tror det handler om redselen for å skille seg ut og ønsket om trygghet og bli akseptert. Dette samsvarer med resultatene til Cladio Gonzalez (2010) sin masterstudie. Han intervjuet kroppsøvlingslærere ved ulike videregående skoler, og lærerne her mente at det var mangel på kompetanse og interesse for å undervise i dans. Erfaringer, trygghet og ferdigheter ble nevnt som viktige momenter for å kunne undervise i dans. Dette underbygges av Nordaker (2009) og Hilde Rustad (2017), som mener at det må komme tydeligere frem i læreplanen hvilken kunnskap dans skal bidra med. Undervisningskompetansen må økes i utdanningen, og flere føringer fra øvre hold må til. Undersøkelsen til Rustad (2017) viser at de deltakende studentene ser kroppsøvlingsfaget ut ifra et idrettsperspektiv, hvor dans ikke er inkludert. Kroppsøving og idrett er noe de tar for gitt, mens dans som aktivitet i kroppsøvlingsfaget ikke ser ut til å være en selvfølge for studentene. Dette kan tyde på at studentene ikke er kjent med dans i kroppsøvlingsfaget fra egen skolegang. Med slike forforståelser eller manglende forkunnskaper, er det utfordrende for kroppsøvlingslærerstudenter og kroppsøvlingslærere å finne samme verdier og mening som i andre aktiviteter i faget. Rustad (2017) mener at dialogen mellom læreplanen og undervisningspraksisen må tydeliggjøres.

Både Ørbæk (2018) og Torunn Mattsson (2016) har i sine respektive avhandlinger funnet ut at det å endre lærernes vaner og innhold gir muligheter for fokusskifte i dans. At lærerne inntar en mer deltakende undervisningsform er med på å skape trygge omgivelser. De finner sin egen måte å bevege seg på, som skaper en trygghet og åpenhet. Dette er et viktig fundament for at studenter og lærere skal få lyst til å undervise i dans. Mattsson (2016) viser at lærerens tidligere erfaringer og dansevaner hadde en avgjørende effekt på hvordan dans ble undervist. Dette gjaldt innhold, omfang og undervisningsmetoder. Lærerne tiltrekkes av å undervise på området de selv er

komfortable med. De forteller at de ble overrasket over at det var så mange elever som likte dans når de underviste i dette. I tillegg var det flere elever som normalt sett ikke tok en ledende rolle i kroppsøvingstimene, som nå viste seg frem.

2.3 Hva forteller forskningen?

Forskningsgjennomgangen gir en oversikt over kunnskapsstatusen for dans i kroppsøvingfaget. Flere forskningsprosjekter (Jacobsen, 2003; Arnesen et al., 2017; Moen et al., 2018) viser at elevene ikke møter hele bredden av innholdet i kroppsøvingslæreplanen i praksis. Lite konkrete planer på hva dans skal inneholde, mangel på kompetanse, motivasjon og trygghet hos lærerne, kan være flere grunner til dette. Det er enighet om at lærerne og lærerstudenter må få god nok kompetanse til å dekke alle kunnskapsområdene i læreplanen. Det vil si at føringer på hva dans skal være i faget og utdanning av lærere kan være nyttig for å oppnå dette.

Forskningen viser at det er uenighet om posisjonen til dans i læreplanen. Arnesen et al. (2017) mener at dans står godt i dagens læreplan, mens Nordaker (2010) mener at dans har blitt betydelig svekket siden læreplanene på 1990-tallet. Både han og Rustad (2017) mener at det bør bli mer konkret og tydeliggjøres hva dans skal innebære når det gjelder tidsbruk og innhold. I nær fremtid (med fagfornyelsen 2020) vil det uansett iverksettes ny læreplan, så gjenstår det å se om det vil skje forandringer i den ene eller andre retningen. Ingenting tyder på at de foregående læreplanene har endret undervisningspraksis for dans, så om dette kommer til å skje i fremtiden blir også interessant å se. At forskningen er uenige om hvorvidt dans står sterkt eller ikke i læreplanen er en diskusjon. Men uavhengig av dette tyder mye på at dans er noe av det elevene møter minst i undervisning.

Kunnskapsoversikten har bidratt til å styrke min motivasjon og ønske om å studere lærernes erfaringer med danseundervisningen i kroppsøvingfaget, da lærerens stemme mangler. Det kunne også vært interessant å forske på elevperspektivet, siden disse er mottakere for danseundervisningen. Likevel er det læreren som bestemmer innholdet i kroppsøvingsundervisningen. Om elevene møter dans i faget er opp til læreren og læreplanen. Å intervjuere lærere vil dermed kunne gi fylldige svar på læreres erfaringer

med danseundervisning i faget. Det kan enten underbygge eller motsi det forskningen sier om dansens posisjon i faget. I tillegg kan det gi en indikasjon på hvorfor dans i undervisningspraksis er nedprioritert, og det er derfor nyttig å få frem lærerens stemme i denne oppgaven. Sett fra et lærerperspektiv kan erfaringene som kommer frem i masteroppgaven bidra til å belyse ulike sider ved læreplanen.

2.4 Dans i skolen

I dette delkapittelet belyser jeg dans som fenomen knyttet til skolekonteksten, for å avgrense min tilnærming til dans. På denne måten vil leseren og jeg få en felles forståelse av hva 'dans' betyr i denne oppgaven. Lærere skal forholde seg til læreplanen og det er derfor hensiktsmessig å gjøre rede for hvordan dans står beskrevet i kroppsøving i gjeldende læreplan Kunnskapsløftet.

Dans kom inn som begrep i kroppsøving i 1939 med Normalplanen. Siden den gang har den estetiske dimensjonen vært en del av skolens virksomhet. Den har blitt fremhevet på ulike måter i læreplanutviklingen. Det var riktignok ferdigheter og nytteaspektet som var i fokus i begynnelsen. Vektlegging av aktiv, skapende og kunstnerisk formidling i praktisk-estetiske fag, ble først fremhevet i forsøksplanen av 1960. Dette ble videreført i Mønsterplanene i 1974 og 1987, og den økende interessen og estetikken fikk betydning også for læreplanene på 1990-tallet (Glad, 2012). I reform 94 ble dans et eget målområde (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994), og i læreplanen av 1997 fikk dans plass som et obligatorisk hovedområde sammen med idrett i kroppsøving (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Dermed ble det konkrete retningslinjer på hvilket innhold og funksjon dans skulle ha i undervisning (Glad, 2012). I dagens Kunnskapsløftet er dans naturlig forankret i fagene musikk og kroppsøving. Det vil si at dans er en obligatorisk del av grunnopplæringen i Norge, og at dans er godt forankret i den formelle læreplanen. Samtidig viser forskning (Jacobsen, 2003; Arnesen et al., 2017; Moen et al., 2018) at dans står svakt i kroppsøvingslæreres undervisningspraksis.

2.4.1 Hvordan forstå dans som fenomen

Dans er ikke et entydig fenomen. I denne masteroppgaven blir det derfor viktig å si noe om hvordan dans blir forstått, og se dette i sammenheng med dans som aktivitet i kroppsøvfingsfaget. Hvis du spør en tilfeldig person om hva han eller hun tror dans er, tror jeg du vil få mange ulike svar. Hvert enkelt individ vil nok ha forskjellige assosiasjoner til ordet dans. Dette er viktig å tenke på når det er snakk om dans i skolekontekst i denne oppgaven. Både elever og lærere vil ha ulik forståelse av dans, og hva dans innebærer i kroppsøvfingsfaget. Lærernes oppfatning av hva dans er, og hvilken funksjon de gir dansen, kan ha betydning for undervisningen de gir elevene med dans i kroppsøvfingsfaget. Dans kan defineres og oppfattes forskjellig ut ifra hvilken sammenheng det er snakk om. Å gi en enkel og entydig definisjon av dans blir derfor vanskelig på grunn av dansens mange dimensjoner. Store norske leksikon definerer blant annet dans slik: «Dans er bevegelse for bevegelsens skyld, gjerne utført rytmisk, eventuelt til musikk, da gjerne kalt dansemusikk» (Pape, 2013, s. 1).

Åse Løvset Glad (2012) poengterer følgende om dans: «Bevegelser er materialet mennesker gjennom alle tider har brukt for å gi form til sine danseuttrykk» (Glad, 2012, s. 64). Hun har utarbeidet en fagdidaktisk grunnbok som heter «Dans på timeplanen». Boken er tiltenkt studenter i lærerutdanningen og praktiserende lærere som arbeider med dans i ulike former. Det er viktig å tydeliggjøre at dette er en fagbok. Jeg har allikevel valgt å vise til Glad i ulike sammenhenger fordi forskningen på dans og skole er mangelfull, og fordi Glad skriver om dans og danseundervisning ut fra egen erfaring:

I dans setter vi bevegelser sammen i en viss rekkefølge for å danne fraser og forløp som kan hjelpe oss med å uttrykke, kommunisere og forstå noen av de mange følelsene, tankene, fantasiene og drømmene som verbalspråket vårt ikke fanger inn. Dans er ordløs kommunikasjon hvor bevegelsen er språket (Glad, 2012, s. 64).

Glad (2012) presiserer at mennesker selv er klar over når de beveger seg for å danse eller ikke, akkurat som vi er klar over når vi beveger oss for å re opp sengen eller lage mat. Dans er bevegelsesspråk som vi kan bruke til kommunikasjon, uttrykk og

erkjennelse. Uavhengig om dans er glede, kunst eller fellesskap, så samstemmer de fleste definisjonene om at dans er et kroppslig uttrykk for noe, enten det er indre følelser eller opplevelser. Dans i denne oppgaven blir forstått i tråd med Glad som all bevegelsesaktivitet der intensjonen er å danse, og hovedfokuset i oppgaven er dans i kroppsøvfingsfaget.

Greta Langlo Jagtøien (2000) mener at mennesker er skapt til å bevege seg, og dermed blir bevegelse viktig for menneskets utvikling. «Erfaringer fra hverdagsliv og idrett kan gi impulser til og være idematerialer for dans» (Glad, 2012, s. 64). Dans i kroppsøvfingsfaget legger opp til to hovedområder: samværsdans og kreativ dans. Disse har en betydning for hverandre i det praktiske arbeidet. Samværsdansen er fastsatte danser som bygger på kulturer og tradisjoner, mens kreativ dans handler om å frigjøre og utvikle elevens iboende kreative potensial (Jagtøien, 2000). Her får elevene mulighet til å bruke egne ideer og impulser hva det gjelder dans og bevegelse.

Arbeid med dans kan bidra til mange former for læring. Det vil gi muligheter til solidaritet, til å vise omsorg og ta ansvar. Samtidig er dansen viktig som læringsarena for estetisk virksomhet med tanke på å utvikle evne til å ta imot og gi uttrykk for både følelser og meninger gjennom bevegelse (Jagtøien, 2000, s. 15).

Læreplanen implementerer både det kreative aspektet og at elevene skal lære ulike dansesjangre fra forskjellige kulturer. Dette belyses ytterligere i neste delkapittel.

2.4.2 Dans i læreplanen i kroppsøving

Lærere i den norske skole må forholde seg til læreplanen i hvert enkelt fag. Siden det er deres erfaringer med dans i kroppsøvfingsfaget jeg ønsker å undersøke, vil jeg se nærmere på hvordan dans er formulert i læreplanen. Det vil i hovedsak omhandle formålet til kroppsøving og kompetansemålene tilhørende den videregående opplæringen, fordi dette har relevans for å besvare oppgavens problemformulering. I formålet til kroppsøvfingsfaget står det følgende: «Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede»

(Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Den livslange bevegelsesgleden skal ifølge læreplanen oppnås gjennom aktiviteter som: «bevegelseslek, allsidig idrett, fair play, dans og friluftsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s 1).

Ifølge læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015) skal dans bidra til felles dannelse og identitetsskapingen til elevene. I formålet står det at dans er en av de aktivitetene som skal stå sentralt i faget. Elevene skal utvikle erfaring med å skape/gjenskape, vise/utøve, og betrakte/vurdere dans. De skal eksperimentere, utforske og leke med dans i ulike settinger. Dans er rettet mot kreativitet og lek-aspektet. Kompetansemålene som omhandler å få kjennskap til egen og andres kulturer, står utelukkende i sammenheng med dans. Dans skal også bidra til å styrke selvtillit og personlighetsutvikling slik det står beskrevet i formålet.

Dans i kroppsøvingfaget i den videregående skolen går inn under hovedområdet idrettsaktivitet. I denne sammenheng vil jeg se nærmere på kompetansemålene som omhandler dans. Etter Vg1 er målet for opplæringen at eleven skal kunne: «eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekomposisjoner». Etter Vg2 står det som følger: «praktisere treningsmetoder for å forbedre ferdigheter i individuelle idretter, dans og alternative bevegelsesaktiviteter». Etter Vg3 skal eleven kunne: «vise kunnskaper og ferdigheter i idrett, dans og andre bevegelsesaktiviteter gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spill, og vurdere egen kompetanse og hvordan man kan utvikle seg videre i idrett, dans eller andre bevegelsesaktiviteter». Dans vil også kunne gå inn under andre kompetansemål som nødvendigvis ikke uttrykker ordet dans. Dette kan for eksempel være kompetansemålet etter Vg1: «praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av forutsetninger, i utvalgte idretter og aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9). Dette er opp til læreren å tolke hvordan han eller hun ønsker å implementere dans som en utvalgt idrett eller aktivitet.

Det er viktig å presisere at kompetansemålene må ses i sammenheng med hverandre, på tvers av fagene, fagets formålparagraf og de øvrige delene av læreplanverket. I dagens læreplan står metodefrihet sentralt, ved at lærere står fritt til å tolke læreplanen på ulike

måter. De kan velge innhold i undervisningen i henhold til kompetansemålene, og hvilke arbeidsmetoder som brukes (Imsen, 2016). Hvilke dansesjangre eller kulturformer elevene møter vil dermed variere ut ifra hvilken lærer som underviser. Uavhengig av dette er målet med elevenes læring uttrykt i kompetansemålene, noe som tilsier at elevene skal møte dans i undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det kommer frem i læreplanen at dans skal bidra til felles danning av elevene i samfunnet. Dans nevnes to ganger i formålet til kroppsøving og en rekke ganger i kompetansemålene under hovedemnet «idrettsaktiviteter». Ut ifra formuleringene i læreplanen, tolker jeg det dithen at dans står sentralt og er en viktig del av kroppsøvingfaget.

2.4.3 Fagfornyelsen

Underveis i skrivefasen med denne masteroppgaven har det vært en pågående fagfornyelsesprosess. Den nye læreplanen har blitt utgitt, men vil trinnvis bli innført fra og med høsten 2020. Fordi den har blitt et aktuelt tema i intervjuene, velger jeg å kort gjøre rede for dans i den nye læreplanen slik jeg forstår det.

Det har blitt større fokus på at kroppsøvingfaget skal bli mindre idrettsrettet, noe som kan legge til rette for økt innslag av dans. Dans vil dermed kunne bidra til å redusere et idrettsdominert kroppsøvingfag. Elevene skal i større grad møte et variert fag med et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Samarbeid, deltakelse og elevmedvirkning står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Læreplanstrukturen har også endret seg med fagfornyelsen. Den overordnede delen gjelder for alle læreplaner. Den beskriver verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Læreplanens første kapittel inneholder fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. I tillegg kommer kompetansemål, vurdering og vurderingsordning. I fagrelevans og sentrale verdier i kroppsøving, som tidligere var formålet til faget, blir dans nevnt en gang: «Leik, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I kjerneelementene blir også dans nevnt en gang under «bevegelse og kroppslig

læring»: «Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

På barneskolen er dans inkludert som en del av aktivitetene elevene skal gjennomføre og utforske. Etter 7. trinn er målet med opplæringen av elevene skal kunne: «gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter». Og etter 4. trinn skal de kunne: «utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre bevegelsesaktiviteter». Det ser ut til at dans har fått mest oppmerksomhet i kompetansemålene på ungdomsskolen. Etter 10. trinn skal elevene kunne: «øve på å gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner». Og: «utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter». På videregående er dans kun nevnt i et kompetansemål på Vg1. På Vg2 og Vg3 finner jeg ikke ordet dans i kompetansemålene. Etter Vg1 er målet for opplæringen av eleven skal kunne: «trene på og skape nye varianter av lek, bevegelsesaktivitet og dans sammen med andre». (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Med fagfornyelsen vil dans i den nye læreplanen, som i den forrige, fortsette å være en sentral del av elevenes danning, identitetsskaping og kroppslig læring. Dans, sammen med svømming, lek og friluftsliv, er de eneste aktivitetene som er nevnt spesifikt i den nye læreplanen. Dans er dermed en av få aktiviteter som faktisk nevnes eksplisitt i læreplanen til kroppsøving. Det er derfor opp til hver enkelt lærer å bestemme hvilke andre aktiviteter som elevene møter. Slik jeg ser det står dans dermed sterkt i den nye læreplanen. Likevel er min forståelse at begrepet dans har fått en betydelig mindre plass i kompetansemålene enn i tidligere læreplaner. Det er nevnt færre ganger enn i Kunnskapsløftet. Hvilke konsekvenser dette vil få gjenstår å se. Nordaker (2010) hevder i sin doktorgradsavhandling at dans kan bli ytterligere nedprioritert i kommende læreplaner, om det ikke blir tydeliggjort hvilket innhold dans skal utgjøre i faget. Lærere kan likevel argumentere for å undervise i dans under begrepene bevegelsesaktiviteter, lek eller idrettsaktiviteter. Hvorvidt dans forblir nedprioritert i

undervisningspraksis, slik tidligere forskning viser, eller om dette vil endres, diskuterer jeg nærmere i kapittel 5.

3.0 TEORETISK FORANKRING

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske grunnlag, og her vil jeg avklare noen sentrale begrep som brukes videre i masteroppgaven. Det mest sentrale begrepet i problemformuleringen er erfaring. Ifølge Hans-Georg Gadamer (2010) er erfaringsbegrepet komplekst, og 'erfaring' og 'opplevelse' kan i mange sammenhenger brukes om hverandre. Han presiserer at begrepet erfaring i større grad brukes i tilknytning til situasjoner som man har lært noe av. Med andre ord er det mulig å skille mellom betydningen av ordene erfaring og opplevelse. Et eksempel på dette kan være: «Jeg har mange års erfaring som lærer» eller «Jeg har mange års opplevelser som lærer» (Engelandsdal, 2012). Opplevelser er noe man kan ha uten nødvendigvis å høste erfaringer fra situasjonen. På engelsk brukes ordet 'experience' både om erfaring og opplevelse. Dewey bruker 'experience' mer i retning av erfaringsbegrepet, slik vi bruker det i norsk sammenheng, og jeg velger derfor å oversette Deweys 'experience' til erfaring. Et annet engelsk ord som Dewey bruker mye i denne sammenheng er 'education', og hvilken betydning ordet har er kontekstavhengig. Masteroppgavens tema er lærernes erfaringer med danseundervisning i den videregående skolen. Derfor forstår jeg erfaring som det å lære seg noe eller tilegne seg kunnskap og kompetanse. Deweys 'education' kan oversettes til læring eller utdanning.

3.1 John Deweys erfaringsbegrep

John Dewey (1859-1952) var en av nyere tids mest innflytelsesrike pedagogiske filosofer innenfor pragmatismen. Pragmatismen er en praktisk handlingsfilosofi som var utgangspunkt for Deweys erfaringslæring (Myhre, 1972).

Ifølge Dewey (1996) handler erfaring om alle våre vaner, som gjør at vi handler som vi gjør i ulike situasjoner. Vaner viser seg nettopp gjennom handlinger, og samspillet mellom handlinger og omgivelser står sentralt i erfaringsbegrepet. Dewey (1997) mener at kunnskap og ferdigheter som vi tilegner oss i en situasjon, blir et instrument for å

forstå og håndtere senere situasjoner. Individet erfarer gjennom handling og refleksjon som gjennom omgivelsene skaper nye handlinger. En erfaring vil også utgjøre noe mer enn et instrument. Det innebærer en reell endring av individet. Denne endringen er det Dewey (1996) kaller 'habits'. Dette handler om individets måter å møte, respondere og oppfatte ulike situasjoner i livet. Denne tilstanden er preget av kontinuitet. Siden Deweys 'habits' ikke stemmer overens med det norske ordet 'vane', vil jeg videre i oppgaven bruke det engelske ordet 'habits'.

Dewey (1997) beskriver to sentrale kriterier for pedagogiske erfaringer, nemlig kontinuitet og interaksjon. Kontinuitet handler om at nye erfaringer må ha en sammenheng med tidligere erfaringer. Det er en kobling mellom nåtid og fortid. Interaksjon innebærer at det skjer et samspill mellom individet og de omgivelsene personen deltar i. I praksis betyr dette at læreren må konstruere omgivelsene slik at eleven kan høste erfaringer som samsvarer med elevens kapasitet og behov. For å forstå Deweys erfaringsbegreps natur, er det viktig å påpeke at den omfatter et aktivt og et passivt element. I den aktive delen må individet utføre en handling, mens i det passive elementet blir individet utsatt for noe. Erfaringen skjer dermed når individet handler i forhold til omgivelsene, for så å bli utsatt for noe. Fruktbarheten til erfaringene måles i kombinasjonen av disse to elementene. Vi blir utsatt for konsekvenser av handlingene, men aktiviteten alene gir ikke en erfaring. Det må skje en forandring. Dewey (1996) forklarer det slik: At et barn brenner seg på en flamme utgjør ikke en erfaring, men når det å brenne seg knyttes til handlingen å stikke fingeren i en flamme, vil det være en erfaring for barnet. Konsekvensene får en betydning som gjør at barnet lærer.

Den pragmatiske tradisjonen fremhever erfaring som et sentralt grunnlag for læring. «Erfaringer er et resultat av menneskets samspill med omverdenen og naturen, og godt samspill er knyttet til lystfølelse og skapende virksomhet» (Ronglan, 2008, s. 78). Det betyr rett og slett at vi lærer gjennom det vi gjør. God læring er nært knyttet til individets handling, tenkning og utprøving i omgivelsene. Derfor anser Dewey god læring som erfaringslæring (Ronglan, 2008). Disse erfaringene får økt verdi dersom elevene får kontinuerlig mulighet til å vokse. Dette skjer ifølge Dewey (1996) gjennom reorganisering og rekonstruksjon av erfaringene våre. At veksten gir gode betingelser

for videre vekst, er et avgjørende vurderingskriterium for erfaring. Erfaring som stimulerer til vekst vil derfor forstås som det Dewey (1997) omtaler som 'educative' erfaringer, altså god læring. Det betyr at 'educative' erfaringer er det jeg til nå har belyst som erfaringer som fører til endring av individet og fungerer som et redskap for fremtidige erfaringer.

På en annen side poengterer Dewey (1997) at erfaring og utdanning ikke nødvendigvis kan likestilles med hverandre. Om man ikke er mottakelig og lydhør, vil mulighetene for erfaring begrenses. Da blir erfaringene meningsløse eller villedende. Dette kaller han 'miseducative' eller 'non-educative' erfaringer. 'Miseducative' erfaringer oppstår blant annet ved ufølsomhet, snevert syn, likegyldighet eller usammenhengende erfaringer. Dette kan føre til feillæring og skade individets utdanning. 'Non-educative' erfaringer på sin side er situasjoner hvor man ikke trekker noen lærdom fra. Disse erfaringene i seg selv er ikke skadelige, men om flere slike situasjoner oppstår over tid, vil man stagnere i utviklingen. 'Non-educative' erfaringer oppstår som følge av en mislykket interaksjon mellom individet som erfarer og det som skulle blitt erfart. Derfor er det viktig at læreren konstruerer undervisningen slik at den tilpasses elevenes kapasitet og behov.

Ut ifra det jeg har presentert om Dewey vil det trolig være 'educative' erfaringer som er ønskelig å oppnå i skolen. Det er likevel tenkelig at 'miseducative' eller 'non-educative' erfaringer kan oppstå, noe som kan være uheldig. Når jeg skal analysere og diskutere lærernes erfaringer med danseundervisning vil jeg anvende 'educative', 'miseducative' og 'non-educative' erfaringer som analytiske begrep.

3.2 Goodlads læreplannivåer

Det analytiske rammeverket for denne oppgaven baserer seg på Goodlad m.fl. (Goodlad, Klein & Tye, 1979), som har utviklet et begrepsapparat for å forstå sammenhengene fra læreplanen til praksis. De beskriver fem læreplannivåer. *Ideens læreplan* sikter til politiske og samfunnsmessige ønsker om skole, utdanning og fag. Det skriftlige dokumentet med lovbestemmelser og veiledninger kalles *den formelle læreplanen*. Kunnskapsløftet er dagens formelle læreplan i Norge, og er offentlig

vedtatt. Der kommer frem elementer som signaliserer de bakenforliggende faktorene i ideens læreplan (Imsen, 2016). I denne oppgaven ville dette dreie seg om dans slik det står beskrevet i Kunnskapsløftet.

Den oppfattede læreplanen handler om hvordan læreplanen oppfattes av eksempelvis lærere, skoler og foreldre. Lærere leser og tolker den formelle læreplanen når de skal planlegge undervisning. Det er et tolkningsrom for den enkelte lærere og skole, noe som gir dem muligheter for å lese læreplanen fra ulike perspektiver. Læreres tidligere erfaringer og deres holdninger til egen undervisning vil være med å prege lærerens oppfattelse av læreplanen (Imsen, 2016). Hvordan undervisningen faktisk foregår i praksis kaller Goodlad mot den *operasjonaliserte læreplanen*. Gjennomføringen av den oppfattede læreplanen handler om realiteten i skolen, det som skjer i praksis. I denne oppgaven vil dette dreie seg om hvordan dans realiseres i kroppsøvfingsfaget gjennom den operasjonaliserte læreplanen. Hvordan elever og andre vil oppleve den operasjonaliserte læreplanen kalles den *erfarte læreplanen* (Goodlad et al., 1979).

De fem læreplannivåene påpeker avstanden mellom intensjon og undervisningspraksis. Undervisningspraksisen vil jeg kunne få kjennskap til ved å få tak i oppfatningene til de som har erfart den. Dette er subjektive erfaringer om virkeligheten. I denne oppgaven vil det handle om å se nærmere på den formelle, oppfattede og operasjonaliserte læreplanen. Jeg analyserer læreres erfaringer med dans i kroppsøvfingsfaget, noe som kan gi en indikasjon på deres erfaringer med den formelle læreplanen. I tillegg kan jeg få svar som knyttes til deres erfaringer med å lese og tolke læreplanen, og hvordan de gjennomfører dans i undervisningspraksis.

4.0 METODE

I dette kapitlet redegjør jeg for forskningsdesignet og den vitenskapelige forankringen i oppgaven. Først vil jeg beskrive fremgangsmåten i utvalget av deltakere, observasjonsstrategi, utarbeidelse av intervjuguide, og gjennomføring av intervju og transkripsjon. Jeg vil videre legge frem analyseprosessen som er gjennomført. Underveis i kapitlet vil jeg belyse etiske dilemmaer, samt andre dilemmaer omkring

validitet og reliabilitet i de ulike avsnittene. Til slutt diskuterer jeg validitet og reliabilitet, samt etiske betraktninger for oppgaven i hver sine delkapitler.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Innen forskning kan vi skille mellom ulike forskningstradisjoner. De to mest vanlige tilnærmingene finner vi innenfor naturvitenskapen og samfunnsvitenskapen (Hofmann & Holm, 2013). I naturvitenskapen arbeider man ofte innenfor kvantitativ forskning, hvor målet er å finne årsaksforklaringer eller forholdet mellom årsak og virkning. Mens samfunnsvitenskapen søker mer mot forståelse av hva som skjer i ulike situasjoner, og arbeider som regel innenfor kvalitativ forskning (Føllesdal & Walløe, 2000).

«Forståelse er den form for viten vi har når vi vet hvorfor en person eller gruppe handler på en bestemt måte, hvorfor og hvordan de opplever en bestemt situasjon, hvordan de selv forstår sin tilværelse, osv.» (Hofmann & Holm, 2013, s. 57). Hovedtematikken for min masteroppgave omhandler lærernes erfaringer med danseundervisningen i kroppsøvingsfaget. Jeg ønsker å undersøke hvordan deltakerne erfarer, forstår og fortolker sin virkelighet og verden, og har derfor valgt en kvalitativ tilnærming i denne oppgaven.

I denne masteroppgaven undersøker jeg enkeltpersoners subjektive erfaringer, for å oppnå det Thagaard (2013) kaller en dypere mening av deres erfaringer. For å kunne finne disse dype meningene er det nødvendig å tolke det som er observert og blitt fortalt, og jeg vil derfor forholde meg til hermeneutikk, noe som plasserer oppgaven innenfor det fortolkende paradigmet. Et paradigme forklarer ulike måter å forstå verden på (Føllesdal & Walløe, 2000), og ulike paradigmer gir ulike bilder av verden (Chalmers, 1995).

Formålet med oppgavens kvalitative studier er å innhente forskningsmateriale som kan få fatt i enkeltpersoners levde erfaringer. Forskeren ønsker å forstå virkeligheten slik den oppfattes og oppleves av personen som studeres (Grimen & Ingstad, 2013). For å få en forståelse og innsikt i deltakernes erfaringer og tanker vil jeg gå i dybden, observere og snakke med lærerne i kvalitative intervjuer, noe som ikke er en ensidig prosess.

Flexibilitet kjennetegner kvalitativ metode. Det gir grunnlag for en kontinuerlig

runddans mellom teori, metode og data (Thagaard, 2013), også kalt den hermeneutiske sirkel, som jeg redegjør for i neste delkapittel. Dette betyr at problemstillingen kan forandre seg underveis, fordi forståelsen og erfaringene til deltakerne og datamateriale skal stemme overens med problemstillingen. Thagaard (2013) kaller denne prosessen for et gjensidig påvirkningsforhold. Fortolkning av datamaterialet er en gjennomgående hermeneutisk prosess i oppgaven. Hun mener at forståelsen som kommer til uttrykk i dataene må ses i sammenheng med forforståelsen forskeren tar med seg inn i prosjektet.

Metodologisk er forskningsmaterialet i oppgaven produsert gjennom en kombinasjon av observasjoner og semistrukturerte intervjuer. En slik kombinasjon kalles triangulering, hvor observasjon og intervju har en utdypende effekt på hverandre (Grimen & Ingstad, 2013). Hovedmetoden i prosjektet er intervju, hvor jeg supplerer med observasjon som tilleggsværktøy. Dette gir ulike data, men det gir også mulighet til å få innblikk i hvorvidt deltakerne faktisk gjør det de sier, eller omvendt. Jeg har gjort observasjoner før jeg har gjort intervjuer og støtter meg her til Fangen (2010) som skriver at det å observere før intervjuet kan gi et godt grunnlag for å stille hensiktsmessige spørsmål i et intervju, fordi du kjenner deltakeren og feltet bedre.

Kort oppsummert har denne oppgaven en kvalitativ forskningstilnærming som plasserer den innenfor det fortolkende paradigme, hvor hermeneutikk er særdeles relevant for å kunne fortolke tekstmaterialet. Jeg som forsker må kunne trekke inn relevante kontekster og eksempler for å underbygge og begrunne mine fortolkninger. Med andre ord vil min rolle og forforståelse påvirke fortolkningen.

4.2 Forskerrolle og forforståelse

I dette delkapittelet går jeg nærmere inn på de etiske betraktningene som omhandler forskerrollen i prosjektet. Hensikten med dette er å maksimere oppgavens troverdighet og gyldighet, samt å overholde etiske rammer. Dette gjør jeg ved å synliggjøre egne refleksjoner over subjektivitet og de valgene jeg tar i forskningsprosessen.

Gadamer (sitert av Hofmann & Holm, 2013, s. 60) argumenterer for at jeg som forsker allerede har «fordommer» med hensyn til deltakerne i prosjektet på bakgrunn av min

forståelseshorisont. Forståelseshorisonen baserer seg på den måten jeg ser verden på, og vil bygges opp gjennom hele livet. Å være bevisst på min forskerrolle blir derfor en viktig etisk betraktning for prosjektet. Bevisstgjøringen kan bidra til at jeg får oversikt på hvordan mine «fordommer» og forforståelser virker inn på analysearbeidet og forskningsprosessen. I søken etter forståelse må jeg ta utgangspunkt i forforståelse, hvilket kan gi nye perspektiver. «I en fortolkning av en tekst vil det alltid være en sirkelbevegelse mellom fortolkningen av deler av en tekst og fortolkningen av hele teksten, den såkalte hermeneutiske sirkel» (Hofmann & Holm, 2013, s. 59).

Tekstmaterialets helhet er ofte uklar, slik at den må tolkes i forskjellige deler. Til slutt settes delene av fortolkningene sammen til en større helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Den hermeneutiske sirkelen blir sentral å bruke i denne oppgaven, da jeg beveger meg mellom deler og helhet, og stadig får ny forståelse.

Den kvalitative forskeren må ta mange valg i ulike faser av forskningsprosessen, fra valg av forskningsdeltakelse til siste punktum er satt i oppgaven eller avhandlingen. Forskeren må gjøre grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen (Nilssen, 2012, s. 28-29).

Nilssen (2012) beskriver i dette sitatet refleksivitet som et viktig fundament i forskerrollen. Dette handler om evnen til å se sin egen rolle og ta ansvar for tilliten til egen forskning. I praksis handler dette om at jeg må være i dialog med meg selv for å være bevisst på grunnlaget for de ulike valgene som er foretatt. Jeg har derfor valgt å benytte meg av å skrive forskerlogg. Nilssen (2012) argumenterer for at dette er et godt redskap som tar vare på tanker, refleksjoner og gjør forskningsprosessen transparent for andre. «Forskeren er ikke en nøytral person som står utenfor og ser på forskningskonteksten med et objektivt blikk. Tvert imot, forskeren er som tidligere sagt i interaksjon med forskningsdeltakerne og påvirker gjennom det både forskningskonteksten og datamaterialet» (Nilssen, 2012, s. 139).

Før jeg startet å studere på NIH, var min kompetanse innen dans i skolen minimal. Min forforståelse var at dans var nederst på rangstigen av aktiviteter i kroppsøvningsfaget, og at det var ytterst få som likte å ha dans i faget. Jeg hadde også erfart at dans kun var

pardans eller folkedans, og at dette helst skulle innøves til et skoleball. Disse erfaringene, samt de nye erfaringene jeg har tilegnet meg som student ved NIH, ligger derfor til grunn for nåværende forforståelse som jeg hadde ved starten av masterstudiet. Min forforståelse vil ikke være statisk, men i en hermeneutisk endring, noe som er med på å forme denne masteroppgaven. Fangen (2010) presiserer at forskeren ikke trenger å forkaste sin forforståelse, men at forskeren er bevisst på å ha et ærlig og åpent sinn, slik at deltakerne får utfolde sine tanker og meninger. Dette gjør jeg ved å ha et bevisst forhold til de valgene jeg tar underveis, ved at jeg kan gjøre rede for hva jeg undersøker, hvorfor og hvordan.

Det at det er mine fortolkninger som utgjør forskningen i oppgaven betyr at min forskerrolle og forforståelse har en innvirkning på validiteten til prosjektet. I dette prosjektet har det derfor vært viktig for meg å ikke innta rollen som ekspert på området i intervjusituasjonene. På denne måten åpner jeg opp for at deltakerne skal kunne få uttrykke sine erfaringer, uten noen form for påvirkning. Likevel vil en åpen intervjusituasjon bære preg av intersubjektivitet, hvor forskeren og deltakeren skaper og finner ny kunnskap sammen (Kvale & Brinkmann, 2009). I en sosial interaksjon med mine deltakere åpner jeg opp for samspill og felles forståelse på feltet. Dette redegjøres nærmere i delkapitlene intervjusituasjonen (4.5.1) og validiteten til prosjektet (4.7).

4.3 Forskningsdeltakelse

«Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2013, s. 60). I hovedsak handler forskningsdeltakelse om hvem som skal være deltaker i studien, og hvor mange deltakere som skal være med. Hvor stort utvalget til en studie skal være avhenger av tid og ressurser til forskeren, og omfanget til prosjektet. Dette vil også ha en påvirkning på oppgavens validitet og troverdighet. Kvalitative studier gir som regel en lang analyseprosess. Dette må tas i betraktning når forskeren velger sitt utvalg (Grimen & Ingstad, 2013). Videre er det viktig at deltakerne har den kompetansen og de kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Det betyr at deltakerne må ha noe å si om

problemområdet. Alle lærerne i dette prosjektet har undervist i dans i kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen, de har altså erfaring fra konteksten jeg studerer. De har også erfaringer fra NIHs forskningsprosjekt, hvor de har undervist 12 timer i dans i en første klasse i den videregående skolen.

Hvilke personer som skal delta i en studie velges ut ifra en populasjon, som er en gruppe enheter med felles kjennetegn som kan studeres (Thelle & Laake, 2013). Vanligvis beskriver de fleste studier inklusjons- og eksklusjonskriterier. Kort sagt omhandler dette hvilke personer som får delta og hvilke personer som blir utelatt. I denne masteroppgaven ble det naturlig å velge det utvalget som var tilknyttet forskningsprosjektet til NIH. På denne måten ble det sikkert at alle lærerne har undervist i dans i kroppsøving på videregående nivå. I tillegg har alle lærerne testet ut prosjektets formål ved å prøve ut 12 timer undervisning i dans i kroppsøvfingsfaget i en første klasse på videregående nivå. Utvalget til NIHs prosjekt var i utgangspunktet fra tre videregående skoler i Oslo-området med seks kroppsøvfingslærere, to fra hver skole. I løpet av startfasen av min deltakelse i prosjektet ble det frafall fra en lærer, noe som gjorde at jeg endte med et utvalg på fem lærere: fire kvinner og en mann. Det er klart at utvalget ikke ble strategisk valgt fra min side med tanke på antall og kjønn, men likevel ser jeg på utvalget som godt på grunn av deres deltakelse i NIHs forskningsprosjekt. Det er i tillegg viktig å nevne at en lærer ikke selv gjennomførte danseundervisningen, men at det var lærerstudenter i undervisningspraksis som underviste hennes timer. Hun var tilstede under alle undervisningstimene og veiledet studentene. I intervjuet av denne læreren spør jeg om hvordan hun kunne tenkt seg å ha gjennomført disse timene, og om hun har tatt med seg noen erfaringer etter å ha observert studentene. Jeg forstår det som en interessant innfallsvinkel at læreren har observert fra sidelinjen.

Forskeren må ta hensyn til flere valg knyttet til forskningsutvalget når det gjelder etikk og troverdighet (Nilssen, 2012). Ideelt sett kunne prosjektet hatt en jevnere fordeling med tanke på kjønn. I hvilken grad jeg forholder meg til dette diskuteres ytterligere senere i oppgaven. Det kunne også vært interessant å velge lærere som ikke selv hadde valgt å bli med på prosjektet, da det er rimelig å anta at forskningsprosjekts deltakere har en interesse for dans fra før av. Det er også to lærere fra samme skole, og utvalget er

bare fra Oslo-området. En større variasjon i utvalget får frem mange typer informasjon, og med mange forskjellige synspunkter (Grimen & Ingstad, 2013).

4.4 Observasjon som metode

Forskningsmaterialet utgjøres som nevnt av en kombinasjon av observasjon og intervju. Observasjonene fungerer som et supplement for utarbeidelse av intervjuguide, og for intervjusituasjonen. Dette vil styrke validiteten til oppgaven fordi jeg observerer hva som faktisk skjer i timene. «Det å observere gjør det enklere å stille gode spørsmål. Du ser hva som er relevant, og du hører hva folk snakker om når de selv setter premissene for samtalen» (Fangen, 2010, s. 90). Formålet med observasjon er å undersøke menneskers handlinger i en sosial virkelighet. Uavhengig av hvilken observatørrolle jeg inntar, vil både observasjons- og intervjusituasjonen innebære mellom-menneskelig samspill. Fangen (2010) skiller mellom flere ulike observasjonsroller. På den ene ytterkanten kan forskeren velge en fullt deltagende observasjon, som krever at du opplever og føler deg som en deltager. På den andre siden har du kun en observatørrolle, uten at du involverer deg i selve samhandlingen. I masterprosjektet gjennomførte jeg en kombinasjon av dette, det Fangen (2010) kaller en deltagende observasjon. Jeg valgte å ikke delta som elev i selve undervisningen for å unngå å påvirke undervisningens forløp. På denne måten fikk jeg et virkelighetsnært bilde av undervisningen. Læreren og elevene var klar over mitt nærvær og min hensikt, uten at jeg ble en fullverdig deltaker i aktivitetene.

En ulempe ved å være ikke-deltagende observatør er utfordringene med å gripe det som foregår i kommunikasjonen mellom menneskene du observerer. På den andre siden kan forskeren delta så aktivt at man selv bidrar til å endre samhandlingen som utspiller seg på bestemte måter. Fangen (2010) argumenterer for at dette vil være en uheldig situasjon. Med masteroppgavens omfang, tidsbruk og problemstilling ble det naturlig å gjennomføre en observasjonstime i forkant av intervjuene. Ved å observere flere undervisningstimer kunne det oppstått flere interessante temaer. Om jeg derimot skulle gjort flere observasjoner, kunne det vært gunstig å delta i undervisningen til lærerne for å oppleve det å være elev i deres timer. Hensikten med min observatørrolle var å få en forståelse av hvordan læreren underviste i dans, hva de underviste i, og hvordan deres

rolle fungerte i en undervisningstime. Dette er begrunnelsen for valg av en observasjonstime i forkant av intervjuene.

For å få en forståelse av observasjonsrollen jeg skulle innta, ble det naturlig å opparbeide meg kunnskap om observatørrollen. Fangen (2010) mener at det er viktig at forskeren klarer å veksle mellom innside- og utside-rollen forskeren har. Med innsiderollen vil du kunne få tilgang til menneskers tankeverden og deres egen forståelse av sine handlinger. Det var viktig å tenke over hvordan min forforståelse kunne komme til å påvirke meg under observasjonene. I alle klassene fortalte læreren hvem jeg var og utgangspunktet for hvorfor jeg var der. I tillegg til dette tok jeg rollen som tilskuer mens undervisningen pågikk. Jeg valgte en fenomenologisk tilnærming til observasjonene ved å ha et åpent sinn og en induktiv inngang (Fangen, 2010). Derfor lagde jeg ikke observasjonsskjemaer i forkant. Observasjonene gikk i hovedsak ut på å notere alt som falt meg inn å notere. Bakgrunnen for dette var at jeg ikke skulle miste oppmerksomhetsfokus. Fangen (2010) mener at forskeren bør unngå tidlig bruk av teorier og begreper. Observasjonsnotatene er beskrivende, og er basert på detaljerte inntrykk og referanser fra hva folk sier, stemningen, kroppsspråk, grupperinger, verbal og ikke verbal kommunikasjon, normer for sosiale samspill. Det vil også være ubevisste og bevisste påbegynnende fortolkninger, analyser, hypoteser og utkast osv. Der det var nødvendig fulgte jeg etter lærer som instruerte elevgrupper andre steder i hallen eller på skolen. Noen ganger gikk jeg nærmere gruppen for å registrere kroppsbevegelser og hva som ble sagt. I etterkant av observasjonene undersøkte jeg notatene på jakt etter kategorier eller temaer som var felles for de ulike observasjonene. Fangen (2010) beskriver dette som kategorisering av notater hvor forskeren deler opp teksten, for så å gruppere det i tematiske overskrifter. Kategoriseringen av observasjonsnotatene ble grunnlaget for intervjuguiden og intervjusituasjonene i etterkant av observasjonene. Dette skriver jeg mer om i neste delkapittel. Thagaard (2013) argumenterer for at bruk av observasjonsnotater vil bidra til å bearbeide erfaringer underveis, og i det videre arbeidet for å gjenskape erindringen i ettertid.

4.5 Kvalitativt forskningsintervju

Innenfor kvalitativ forskning er intervju en metode for å samle inn data. «Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen» (Thagaard, 2013, s. 95). For å få innsikt i lærernes erfaringer, er det dermed hensiktsmessig å benytte intervju som en sentral metode i denne oppgaven. I intervjusituasjonen 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, 2009). Thagaard (2013) kaller dette et konstruktivistisk ståsted hvor forskeren og intervjupersonen sammen bidra til den kunnskapen som kommer frem i intervjusituasjonen. I intervjuprosessen ønsket jeg å skape kunnskap i interaksjon med intervjupersonene. Samtidig var det viktig at deltakeren fikk uttrykke sine egne kunnskaper, erfaringer og synspunkter innenfor deres kulturelle og sosiale omgivelser.

I arbeidet frem mot intervjuene måtte jeg avklare hva slags type intervju som skulle gjennomføres. Jeg ønsket å ha en åpen tilnærming til intervjusituasjonen for å kunne få innsyn i lærernes personlige erfaringer. På den andre siden ønsket jeg å ha en viss grad av struktur på intervjuene for å få relevant informasjon om mitt aktuelle tema. Jeg valgte derfor et semistrukturert intervju, som Thagaard (2013) beskriver som et delvis strukturert intervju. Dette baserer seg på en mellomting mellom en helt åpen samtale og et intervju preget av faste spørsmål. Planlegging og fleksibilitet ble sentrale faktorer for intervjuene. På forhånd hadde jeg laget ferdig en intervjuguide som skulle være strukturen i intervjuene. Likevel var jeg åpen for at rekkefølgen på temaene skulle bestemmes underveis. I tillegg ble det hensiktsmessig å være åpen for at deltakeren kunne ta opp nye temaer i løpet av i intervjusamtalen.

I forkant av deltakerintervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju. Jeg intervjuet en lærer som jobber på en videregående skole med Vg1 elever, og som har undervisningserfaring i dans. Dermed fikk jeg intervjuet en person som hadde kunnskap på området jeg studerer. I temaet som omhandlet forskningsprosjektet til NIH, ble det hensiktsmessig å spørre informanten om hvilke tanker hun hadde om prosjektet, siden

hun ikke selv har deltatt. Jeg har litt kjennskap til personen fra før av gjennom studiene. Begrunnelsen for gjennomførelse av et pilotintervju var for å få erfaring med intervjusituasjonen og intervjuerrollen. Jeg fikk også testet ut intervjuguiden, slik at jeg kunne utarbeide den ytterligere til jeg skulle gjennomføre intervjuene av deltakerne i prosjektet mitt. Etter pilotintervjuet endret jeg ikke på spørsmålene i intervjuguiden, men jeg tenkte nøyere gjennom flere oppfølgingsspørsmål som kunne bidra til å gi «dypere» svar enn hva jeg fikk i pilotintervjuet. Thagaard (2013) presiserer at vi lærer mye av å trene på å intervju, samt følge retningslinjer for hvordan et godt intervju kan utføres. «Uansett hvor god erfaring vi har, er det viktig med prøveintervjuer i enhver ny undersøkelsessituasjon, slik at vi kan forberede oss på å intervju innenfor nye områder» (Thagaard, 2013, s. 100). Bakgrunnskunnskapene mine ble dermed viktig for å få et vellykket intervju. Jeg arbeidet med å sette meg godt inn i intervjupersonens situasjon, gjennomførte pilotintervju, og hadde god nok kunnskap om konteksten til studien min. På denne måten kunne jeg stille relevante spørsmål om de temaene som ble tatt opp i intervjuene. Oppmerksomheten min ble også rettet mot deltakeren, og ikke mot meg selv.

4.5.1 Intervjusituasjonen

Brinkmann og Tanggaard (2012) mener at forskeren må vise leseren hvilke spørsmål som leder til svarene som er fremkommet i oppgaven. Gjengivelse av intervjusekvensen ved å gjøre rede for veien til svarene som produseres, kan være med på å understøtte validiteten til oppgaven. Videre skal det derfor redegjøres for faktorer før, under og etter intervjuene. I tillegg belyses de spørsmålene som ble stilt i intervjuene innledningsvis i hvert tema i kapittel 5. Intervjuguiden ligger også som vedlegg i denne masteroppgaven.

Fra første observasjon til siste intervju ble gjennomført, gikk det ca. tre måneder. Det gikk mellom to til tre måneder mellom observasjonen og intervju for hver enkelt lærer. Grunnen til dette var at jeg ønsket å gjennomføre alle observasjonene og utarbeide en intervjuguide før jeg startet på intervjuene. I tillegg ønsket jeg at lærerne skulle ha gjennomført alle undervisningstimene i danseprosjektet før intervjuet. Så langt det lot seg gjøre startet jeg på transkribering så raskt som mulig etter hvert intervju. Grimen &

Ingstad (2013) anbefaler dette fordi kvaliteten på nedtegnelsen raskt kan avta om det går en del tid mellom intervju og transkribering. I lærerhverdagen vil det selvfølgelig være utfordrende å finne tid, derfor var det viktig for meg å være fleksibel i møte med lærerne. Optimalt sett kunne det vært lurt og intervjuet lærerne så raskt som mulig etter observasjonen. Da ville de kanskje hatt undervisningstimen ferskt i minne. Likevel opplevde jeg ingen store utfordringer med at lærerne ikke husket situasjoner da jeg intervjuet dem. Det var heller ikke mange konkrete spørsmål i intervjuene som gikk på enkeltsituasjoner som skjedde i den ene observasjonen jeg var tilstede. Det kan også være positivt å la erfaringene og opplevelsene synke inn før man snakker om dem. Jeg må allikevel ta i betraktning at det kan være ting de eller jeg har glemt.

Bruken av tid og sted for observasjoner og intervjuer har en betydning for intervjuobjektene. «En grunn til dette er at folk ofte sier forskjellige ting på forskjellige steder og tidspunkter» (Grimen & Ingstad, 2013, s. 326). Alle de gjennomførte observasjonene foregikk på deltakernes arena, altså deres arbeidsplass, med deres elever. I forkant av intervjuene tok jeg en beslutning om at intervjuene skulle foregå inne på et lukket rom uten forstyrrelser. I tillegg var det viktig at deltakerne skulle ha spist, var uthvilte, og ikke stresset. For at omgivelsene og tid skulle påvirke deltakerne i minst mulig grad prøvde jeg å etterstrebe deres ønsker innenfor de rammene jeg hadde satt. Tre av intervjuene foregikk på NIH, mens to av intervjuene fant sted på lærerens arbeidsplass. Alle intervjuene foregikk på morgenen eller formiddagen. Disse premissene ble viktig for å opprettholde trygge rammer, slik at det ble enklere for lærerne å snakke om personlige erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Lydopptak ble benyttet under alle intervjuene for å kunne ha fokus på samtalen og ikke skrive notater. Thagaard (2013) argumenterer for at det er fordeler og ulemper med bruken av både lydopptak og å skrive notater. Jeg hadde en penn foran meg for å kunne notere på intervjuguiden, men dette brukte jeg lite fordi jeg opplevde det som utfordrende å vise oppmerksomhet og lytte til deltakeren mens jeg skrev. Intervjuguiden ble benyttet til å notere og huke av de spørsmålene og temaene jeg hadde vært innom, eller for å registrere de spørsmålene jeg måtte huske å stille. «Fordelen med opptak er at alt som sies, blir bevart» (Thagaard, 2013, s. 112). Hvis jeg for eksempel har behov for

å bruke direkte sitater fra intervjuene i presentasjon av resultater, vil jeg kunne finne disse ordrett på lydfilen. Dette bidrar til å styrke oppgavens validitet. I tillegg brukte jeg lydopptakene til å transkribere intervjuene, som senere ble brukt i analysen.

Observasjonene som ble gjort i forkant av intervjuene har blitt brukt som utgangspunkt for å utarbeide intervjuguiden. Mine observasjoner hjalp meg til å utarbeide fem temaer som jeg ønsket å undersøke nærmere i intervjuer av lærerne. Intervjuguiden er derfor temabasert. Temaene fra intervjuguiden er som følger:

- Tidligere erfaringer med danseundervisning: lærerens bakgrunn og kompetanse.
- Deltagelse i prosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag».
- Lærernes danseundervisning: undervisningsplan og innhold.
- Lærernes vurderingspraksis, feedback og elevers læring.
- Dans og kjønn.

Disse temaene utgjør hovedtemaene i intervjuguiden. Jeg utarbeidet forskningsspørsmål til hvert tema, og utformet deretter intervjustørsmål. Brinkmann og Tanggaard (2012) presiserer at forskeren kan skille mellom forskningsspørsmål og intervjustørsmål. Det vil ikke nødvendigvis være relevant å stille forskningsspørsmålet til intervjupersonen, fordi spørsmålene som stilles i intervjuene må være virkelighetsnære og klart formulerte. Jeg hadde også en egen bolk med oppfølgingsspørsmål som kunne være tenkelig å stille etter intervjustørsmålene. Disse ble brukt i mer eller mindre grad ut ifra omfanget til deltakerens svar. Det var også andre oppfølgingsspørsmål som ble interessante å stille, som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Jeg startet intervjuene med å stille åpne spørsmål om deltakerens bakgrunn og tidligere erfaringer. Etter hvert ble spørsmålene mer spisset inn mot temaet for masteroppgaven. Hensikten med dette var å skape et tillitsforhold og trygge rammer (Kvale & Brinkmann, 2009).

I intervjuene ble det ikke naturlig å følge intervjuguiden og temaene slavisk. Intervjuene ble derfor noe styrt av deltakerens fortelling og respons, slik at de fikk utfolde sin tilværelse og sine erfaringer (Grimen & Ingstad, 2013). I flere situasjoner ble det naturlig å gli over i andre temaer som ikke fulgte strukturen i intervjuene. Vi kom også inn på andre temaer som ikke hadde utgangspunkt i intervjuguiden. Starten av hvert intervju bar preg av å finne tillit og ro i situasjonen vi begge var i. Jeg følte at dette

utviklet seg gradvis utover i hvert enkelt intervju, noe som gjorde at flyten gikk bedre og bedre. Innledningsvis fortalte jeg om masterprosjektet, konfidensialitet, og deres rettigheter til å trekke seg fra prosjektet. Dette var en slags briefing hvor jeg definerte situasjonen, formålet og ga informasjon om lydopptakeren og transkripsjon i etterkant (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Underveis ble det også relevant å stille noen spørsmål fra konkrete situasjoner fra de ulike observasjonene. Dermed ble stilt ulike spørsmål til lærerne på bakgrunn av observasjonene i deres undervisningstimer. Det ble også stilt ulike spørsmål til lærerne ettersom hva de svarte. Siden jeg ikke har valgt en strukturert tilnærming til intervjuene, vil graden av å kunne sammenligne de ulike intervjuene være noe svekket, fordi intervjuene og intervju spørsmålene ikke foregikk likt (Thagaard, 2013). Etter intervjuene oppsummerte jeg kort muntlig hvordan jeg forstod intervjuet og det læreren hadde fortalt. Deretter spurte jeg lærerne om de hadde noen spørsmål til meg eller noe de ønsket å tilføye. Dette gjorde jeg for å skape en god avslutning på intervjuet, og for at lærerne skulle kunne få kommentere noe ytterligere. Jeg opplevde intervjusituasjonenes atmosfære som trygg og rolig, noe jeg fikk inntrykk av at deltakerne også gjorde. De uttrykte engasjement for masterprosjektet mitt, og var veldig positive til forskningsprosjektet. Det var smil, latter og god stemning gjennom intervjuene.

Jeg valgte å benytte meg av det Thagaard (2013) kaller «tre-med-grener-modellen» i utførelsen av intervjuene. Hovedtemaet er stammen i modellen, mens grenene vil være oppfølgingsspørsmålene. Dette gjorde jeg for å unngå å legge føringer på lærernes svar, og for å fremme deres erfaringer og meninger. I praksis betyr det at jeg stilte spørsmål om hvert enkelt hovedtema, for så å følge opp med oppfølgingsspørsmål der jeg tenkte det manglet informasjon. Dette var for eksempel der svarene var korte, eller det manglet mer utdypende informasjon om temaet. I slike situasjoner presiserer Thagaard (2013) viktigheten av åpne spørsmål for å ikke styre deltageren. Intervjutiden varierte fra 30 til 70 minutter. I gjennomførelsen synes jeg det til tider var krevende å få utdypende svar av lærerne. Noen deltakere snakket veldig lenge om hvert tema, og det ble derfor lite rom for oppfølgingsspørsmål, mens andre brukte litt tid i starten av intervjuene før de begynte å svare mer utfyllende. I disse situasjonene ble mine spørsmålsformuleringer lengre enn først antatt, for å sette i gang tankeprosesser hos deltakerne. Dette stiller også

større krav til meg som intervjuer for å føre samtalen. De kvalitative intervjuene vil på ingen måte være nøytrale fordi de som regel vil være bestemt av forskerens dagsorden. Gadamer (sitert av Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 27-28) beskriver at de beste og mest relevante spørsmålene stilles når forskeren har kunnskap om det temaet det intervjues om, fordi vi kun kan forstå verden på bakgrunn av vår forforståelse. Der jeg ser at mine spørsmål har blitt ledende, har jeg unngått å bruke deres påfølgende uttalelser i oppgaven. Grad av strukturering og hvordan jeg stiller spørsmålene bærer preg av mine forforståelser og antakelser. Derfor ble det viktig å ta høyde for dette under intervjuene og i analysen av materialet.

4.6 Analyseprosessen

I dette delkapittelet presenterer jeg oppgavens analyseprosess. I tillegg gir jeg et bilde av hvordan analysen og resultatene vil fremstilles. Innledningsvis bar analyseprosessen preg av en induktiv tilnærming. Analysen baserer seg på empirien til oppgaven. Videre ble analysen mer deduktiv ved at jeg benyttet meg av teoretiske rammeverk i analyseprosessen (Thagaard, 2013).

Jeg har benyttet meg av en kombinasjon av personsentrert og temasentrert analyse. Mens personsentrert analyse fokuserer på individets opplevelser, ønsker den temasentrerte tilnærmingen å sammenligne erfaringer som deltakerne deler med forskeren (Thagaard, 2013). På denne måten kan jeg både fremheve utvikling av et helhetlig perspektiv for deltakerne, og sammenligne det de i sier innenfor temaer der det er mulig å sammenligne. Ved å benytte meg av begge tilnærmingene vil jeg kunne oppnå en bedre helhetsforståelse av intervjuene. For å unngå et for snevert syn i startfasen av analysen, valgte jeg å ikke gå ut ifra de tidlige temaene fra observasjonene, som jeg anvendte i intervjuguiden. Jeg valgte en induktiv tilnærming, og åpnet opp slik at nye temaer kunne utspille seg. Senere i analyseprosessen valgte jeg derimot å ta frem de tidlige temaene for å se om de samsvarte med eventuelle nye temaer, som kunne bli interessante underveis i analysen. Videre valgte jeg å bruke teoretiske perspektiv og eksisterende forskning for å tolke materialet jeg hadde kommet frem til. Ved å gå frem og tilbake mellom analyse og fortolkning arbeidet jeg hermeneutisk med deler av datamaterialet og helheten, noe som gjorde at materialet

forandret seg. Nilssen (2012) påpeker at nettopp denne måten å arbeide på går innunder den hermeneutiske sirkel.

Så langt det lot seg gjøre startet jeg på transkribering umiddelbart etter hvert enkelt intervju. Grimen & Ingstad (2013) anbefaler dette, fordi kvaliteten på nedtegnelsen raskt kan avta om det går en del tid mellom intervju og transkribering. Nøyaktighet i transkribering og at det er forskeren selv som transkriberer vil være med på å styrke validiteten til oppgaven, fordi forskeren blir godt kjent med materialet og det er en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012). Jeg registrerte pauser, latter og småord som for eksempel «eh». Dette var med på å gi et helhetlig bilde av intervjuene for analysearbeidet. Jeg har valgt å ikke ta med pauser, latter og småord i sitater i diskusjonskapittelet, fordi jeg forstod det som å ha liten betydning i oppgavens sammenheng.

Tilnærmingen til analyseprosessen var induktiv og åpen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil det å strukturere transkripsjonen gi en bedre oversikt for analysen og tolkningene. Det første steget ble dermed å få oversikt og bli bedre kjent med materialet. I denne fasen leste jeg gjennom intervjuene hver for seg, og skrev ned stikkord og utarbeidet temaer som gikk igjen i de enkelte intervjuene. Thagaard (2013) kaller dette «open coding», noe som betyr at forskeren er oppmerksom og åpen for å identifisere data som man finner interessante. Videre ble det hensiktsmessig å strukturere intervjuene, noe jeg gjorde ved å lage en tabell med ulike matriser. Jeg klassifiserte kodingene i temaer, og dette bidro til å fremheve meningsinnholdet i datamaterialet (Thagaard, 2013). I den første matrisen skrev jeg inn de stikkordene og temaene som dukket opp i fase en. Mens i den andre matrisen utfylte jeg disse temaene ytterligere, ved å blant annet inkludere interessante sitater fra intervjuene og notere det læreren sa om hvert enkelt tema. På denne måten ble det oversiktlig for meg og enkelt å kunne gå tilbake senere, når jeg skulle fortsette å analysere og tolke datamaterialet. Nilssen (2012) argumenterer for at tabell er et viktig analyseredskap som gir oversikt og grunnlag for sammenligning. «Analyseredskaper øker sensitiviteten i forhold til materialet og stimulerer den induktive prosessen» (Nilssen, 2012, s. 102). Thagaard (2013) presiserer det slik: «Matrisene gir et grunnlag for å sammenligne informasjon fra

alle deltakerne på en systematisk måte» (s. 182). Det å kategorisere dataene vil være et analytisk hjelpemiddel, men vil også kunne utgjøre en begrensning. «Måten vi inndeler materialet på, fremhever tendenser i dataene, men stenger samtidig for andre perspektiver» (Thagaard, 2013, s. 160).

Jeg implementerte også en siste matrise i tabellen, hvor jeg underveis i analysen skrev ned mine egne notater og spørsmål til det jeg skrev og leste. Dette ga meg muligheten til å stille fruktbare og interessante analysespørsmål til intervjuene. «All analyse er avhengig av evnen til å stille effektive og gode spørsmål» (Nilssen, 2012, s. 102). Nilssen (2012) fremhever at det å stille spørsmål til materialet er viktig for å opprettholde dialog og skape mening til teksten. Johannessen et al (2018) definerer analyse følgende: «Å analysere er å lete i data etter svar på spørsmål» (s. 22). Analysen drives derfor av spørsmålene jeg stiller. I intervjuguiden utarbeidet jeg forskningsspørsmål. Flere av disse valgte jeg å benytte som analytiske spørsmål til datamaterialet. Det er viktig å kunne knytte teori til oppgaven for å stille gode spørsmål. Teori er også hensiktsmessig for å begrunne og besvare spørsmålene. Johannesen et al. (2018) skiller mellom teori- og datadrevne analyser. Men de presiserer at det ofte ikke er snakk om enten eller. De fleste studier vil være mer eller mindre teoridrevne. Masteroppgaven blir datadreven ved å blant annet presentere eksempler fra datamaterialet i kapittel 5. Dette gjør jeg ved vise leseren at jeg har belegg for påstandene som belyses.

Den første fasen der materialet ble kategorisert og strukturert kaller jeg den *deskriptive fasen*. Her er målet å gi en enkel fremstilling av hva informantene sier og gjør. Denne delen kalles «*resultater*». Denne fasen omhandler det Thagaard (2013) kaller for en tynn beskrivelse. *I den andre fasen* ønsker jeg å oppnå en dypere forståelse gjennom en tolkende fase. Her er målet å fortolke temaene og materialet gjennom relevant teori, noe som gir en utfyllende beskrivelse. Denne delen har jeg valgt å kalle «*diskusjon*», og er de fortolkende presentasjonene av de empiriske resultatene. «Med analyseprosessen kommer du fram til funn, mens tolkningsprosessen hjelper deg med å skape mening i funnene» (Nilssen, 2012, s. 104). Disse prosessene kan være vanskelig å skille fra hverandre i den kvalitative forskningsprosessen. «En tynn beskrivelse gjengir bare det

som observeres. En tykk beskrivelse inkluderer også utsagn om hva de personene vi studerer, kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen forskeren har» (Thagaard, 2013, s. 41). Resultat og diskusjonsdelen vil derfor presenteres i samme kapittel for å forhindre gjentakelser.

Teori benyttes som et analytisk og fortolkende redskap, som hjelper til med å forstå og forklare det deltakerne har gjort og fortalt noe om (Nilssen, 2012). I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke teori som tolkningsredskap. «Å tolke resultatene av en undersøkelse innebærer å reflektere over dataens meningsinnhold» (Thagaard, 2013, s. 193). Mine fortolkninger vil dermed fremheve tekstens meningsinnhold, og formidler mine tolkninger. Den siste fasen av analysen, også kalt den tykke beskrivelsen, vil med andre ord tolkes ved hjelp av teori.

Underveis analyserte jeg frem nye temaer som jeg forstod som hensiktsmessige å ha med for å svare på min problemstilling. Det ble derfor i det videre arbeidet interessant å ta frem, og sammenligne de opprinnelige temaene fra intervjuguiden med de som kom til syne i analysen av transkripsjonene. Ved å plukke ut de viktigste temaene og identifisere hva personene sa, kunne jeg sammenligne hva alle lærerne sa om det samme temaet. I tilfeller der noen lærere ikke ga utfyllende nok svar, ble det mindre interessant å sammenligne temaene, og heller analysere og tolke det den enkelte læreren fortalte om temaet som oppstod. På denne måten ble det som nevnt innledningsvis, en kombinasjon mellom en person- og temasentrert analyse. Både disse og de nye temaene som oppstod er viktige, og kan bidra til å svare på oppgavens problemstilling.

Oppgavens temaer endret seg underveis. Et tema som var med i intervjuguiden, men som ble utelatt i resultatene i denne masteroppgaven var «dans og kjønn». Grunnen til dette var masteroppgavens begrensede tidsperspektiv og temaets manglende tilknytning til min problemstilling. I løpet av analyseprosessen kom jeg frem til fire hovedtemaer:

Tema 1: Bakgrunn og kompetanse i dans.

Tema 2: Tanker rundt dansens posisjon i kroppsøvfaget.

Tema 3: Erfaringer og tanker fra forskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvfag».

Tema 4: Erfaringer og tanker med dans som aktivitet i kroppsøving.

Tema 1 om bakgrunn og kompetanse oppstod underveis i observasjonene hvor jeg ble interessert i å få innsyn i lærernes bakgrunn med dans, og hvordan og hvorfra de har tilegnet seg undervisningskompetansen. Tema 2 ble synlig for meg i analysen av intervjuene. Dansens posisjon i faget ble diskutert av alle lærerne, og var et dagsaktuelt tema med tanke på den nye læreplanen som var i anmarsj. Forskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag» ble et naturlig tema å ha med som følger av min og deltakernes tilknytning til dette prosjektet. Det siste temaet omhandler dans som aktivitet i kroppsøvingsfaget, og er det temaet som er knyttet tettest opp til oppgavens problemformulering. I kapittel 5 vil tema 3 og 4 vektlegges tyngst for å besvare problemstillingen, men jeg forstår samtidig tema 1 og 2 som betydningsfulle for å besvare problemstillingen.

4.7 Reliabilitet og validitet

Hittil i kapitlet har jeg i flere sammenhenger behandlet reliabilitet og validitet, og i dette delkapitlet skal jeg oppsummere hvordan jeg opprettholder reliabilitet og validitet i hele oppgaven.

«Målet for den kvalitative forskeren er å forsikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller er en forvrenging av de faktiske forhold, og å unngå misforståelser» (Nilssen, 2012, s. 141). Reliabilitet i forskning handler i utgangspunktet om i hvilken grad det er mulig å komme frem til de samme resultatene ved å anvende de samme metodene, noe som er mulig i kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning vil dette derimot ikke være overførbart (Thagaard, 2013). I denne oppgaven vil reliabilitet derfor beskrives som pålitelighet. Jeg ønsker å etterstrebe dette gjennom å gjøre rede for innsamlingsprosessen og fremstillingen av data så detaljert som mulig. For å etterstrebe troverdighet til oppgaven krever det nøyaktighet i utførelsen av alle prosesser jeg gjennomfører. Dette kan for eksempel være nøyaktighet i transkribering av intervjuene. «Forskeren skal bevise for leseren at funnene er troverdige og konsistent med datamaterialet som ble samlet inn i den aktuelle forskningskonteksten» (Nilssen, 2012, s. 141).

Når det gjelder validitet i oppgaven handler det om gyldighet til de tolkningene jeg kommer frem til. Målet er å vise at tolkningene er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013). «Validiteten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre. Validiteten kan imidlertid også styrkes når tolkningene ikke bekrefter hverandre» (Thagaard, 2013, s. 208). Dette er avhengig av at jeg som forsker klarer å argumentere overbevisende for hvorfor mine resultater avviker fra resultater i andre studier. I min masteroppgave vil jeg ikke kunne avslå eller bekrefte noen forhold. Forskningen min ønsker å undersøke deltakernes erfaringer, og jeg vil derfor få tekstdata som ikke kan kvantifiseres. Dette svekker graden av generalisering av resultatene, fordi utvalget er strategisk valgt ut og antall deltakere er for få. Et tilstrekkelig stort utvalg som er plukket ut gjennom en tilfeldighetsprosedyre vil være nødvendig for å øke graden av generalisering (Grimen & Ingstad, 2013). Dette egner seg derimot ikke for kvalitative studier. I tillegg vil ikke spørsmålene i kvalitative intervjuer være standardiserte, slik at intervjuene ofte vil gå i ulike retninger etter hvem som samtaler. Men det vil imidlertid være viktig å finne passende analytiske begreper for at forskningen skal få belyst de forholdene som kreves. Det er viktig at deltakerne og jeg har samme oppfattelse av begrepene som brukes. Dette er viktig for valideringen av oppgaven, altså at vi kan stole på dataene jeg kommer frem til (Grimen & Ingstad, 2013).

En forsker er ikke nøytral eller objektiv når han eller hun fortolker noe. Vi som forskere fortolker ut ifra vår forforståelse, interessene vi ønsker å fremme, ideologiene våre og vår maktposisjon. Det er derfor vanskelig å bedømme validiteten til forskning som fortolkes (Hofmann & Holm, 2013). I min studie er det sentralt å prøve å identifisere hvilke ideologier og interesser som kan påvirke forskningsprosessen, slik at feilkildene blir så minimale som mulig. Dette gir større grunnlag for å kunne stole på mine resultater i forskningen. Jeg ønsker å opprettholde validiteten i oppgaven ved blant annet å operasjonalisere de begrepene som er relevante for min studie. Begrepsvaliditet handler om at studien belyser det den har til hensikt å belyse (Grimen & Ingstad, 2013). Hensikten med masteroppgaven er å undersøke lærernes erfaringer med danseundervisning i kroppsøvningsfaget. For å øke gyldigheten til oppgaven er det

hensiktsmessig å operasjonalisere begrepet erfaringer, hvilke lærere er det snakk om, og dans i kroppsøvfingsfaget. Dette skriver jeg om i kapittel 2, 3 og 4.3.

Et annet viktig poeng i validitetsprosessen er at jeg må være bevisst på at spørsmålene jeg har utarbeidet i intervjuguiden er utarbeidet på bakgrunn av mine forforståelser og antakelser. Dette må jeg ta hensyn til i intervjuene og i analyseprosessen. Jeg må også være bevisst på rollen som forsker når jeg omgås deltakerne. I forkant av intervjuene hadde jeg bestemt at jeg ikke skulle innta en rolle som ekspert i møte med deltakerne. Grimen & Ingstad (2013) beskriver dette som svært viktig for at forskerens forforståelse ikke skal kunne ha for stor påvirkning på deltakerne.

Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker, og lydopptak bidrar til større validitet enn skriftlige notater, da transkriberingen blir mer nøyaktig. De funnene jeg har kommet frem til i min masteroppgave vil i hovedsak kun representere den skolen og lærerne jeg studerer. Samtidig kan funnene indikere en tendens innen kroppsøvfingsfaget, og resultatene kan vise hvordan noen lærere erfarer danseundervisning i kroppsøvfingsfaget. Denne innsikten kan være viktig i seg selv. I den videre tolkningsprosessen vil det være interessant å se om noen av lærerens erfaringer er knyttet til Læreplanen Kunnskapsløftet, og om lærerne deler noen av de samme erfaringene.

4.8 Etiske retningslinjer

Det har vært naturlig å diskutere flere etiske dilemmaer underveis i dette kapittelet. Dette har blant annet vært i diskusjon av min forskerrolle, valg av deltakere, refleksjoner rundt observasjons- og intervjusituasjonen, og flere etiske betraktninger omkring analyseprosessen. Jeg som forsker kommer i nær kontakt med deltakerne ved en kvalitativ studie. Derfor har det vært avgjørende for meg å reflektere og gjøre rede for egne holdninger, forforståelser og verdier som kan påvirke studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Jeg har for eksempel forsøkt å ikke innta rollen som ekspert i møte med deltakerne. Ønsket har vært at deltakerne skulle få uttrykke sine erfaringer med minst mulig påvirkning fra meg. Thagaard (2013) fremhever viktigheten av forskerens rolle i intervjusituasjonen. Hun presiserer: «Prinsippet om at

intervjupersonen ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet, bør være ledende for hvor nærgående forskeren kan være i intervjusituasjonen» (Thagaard, 2013, s. 120). Dette betyr at jeg måtte vise hensyn og skape tillit til deltakeren. Det var viktig å være bevisst på hvilke spørsmål jeg stilte, mine holdninger og kroppsspråk. Dette er vanskelig å planlegge på forhånd, men det var noe jeg måtte ta stilling til underveis i observasjonene og i intervjusituasjonen.

Et viktig moment i all forskning er å ta hensyn til etiske betraktninger rundt hele forskningsprosessen. Hassmen og Hassmen (2008) skiller mellom forskeretikk og forskningsetikk. Forskeretikk handler om forskerens ansvar for gjennomføringen av prosjektet. Dette kan for eksempel være redelighet og plagiering i forskningen. Forskningsetikk vil derimot omhandle selve forskningsprosessen. Tranøy (1986) argumenterer for viktigheten av forskerens ansvar for tillit og ærlighet til egen forskning. Han har utarbeidet noen interne og eksterne normer. Interne normer retter seg mot åpenhet, nøyaktighet, enkelhet og sannhet. Mens de eksterne normene handler om forholdet mellom forskning og samfunnet, og nytteperspektivet til forskningen. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for å ivareta forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Disse retningslinjene har vært gode hjelpemidler for å utføre en god etisk prosess i oppgaven. Jeg skal se nærmere på noen av de faktorene som har vært viktig for meg å ta hensyn til.

Dette masterprosjektet innebærer ikke forsøk på mennesker, helsefaglige faktorer eller sårbare grupper. Dermed ble det ikke nødvendig å søke godkjenning fra Regional forskningsetisk komite (REK, u.å.) og NIHs etiske komite. Jeg måtte derimot melde mitt prosjekt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), fordi jeg skulle gjennomføre observasjoner og intervjuer av mennesker, og jeg skulle dermed behandle personopplysninger. Jeg får data som kan knyttes til disse personene, noe som gjør at jeg er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven fra 2001 (Personvernombudet for forskning, u.å.). Ifølge norsk lov måtte derfor mine deltakere signere et informert samtykke for å kunne delta i studien.

Informert samtykke handler om å beskytte deltakernes rettigheter. «At samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press. At det er informert, betyr at deltakere i prosjektet orienteres om hva deltakelse innebærer» (Thagaard, 2013, s. 26). Det handler i stor grad om deltakernes samtykke, at de når som helst kan trekke seg, og at risikoen de utsettes for skal være så minimal som mulig. Før jeg startet innsamlingen av data måtte jeg derfor gi dette informasjonsskrivet til lærerne, og få deres underskrift. Med min tilknytning til prosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag» ved NIH, så var det ikke nødvendig for meg å søke individuelt i NSD. Mitt navn ble lagt til i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen til forskningsprosjektet, slik at jeg relativt raskt kunne starte opp prosjektet. Dette innebar blant annet at lydfilene av intervjuene måtte slettes innen 31.12.2019.

Det er viktig som forsker å være klar over at forskningsopplegget kan endres underveis, slik at den informasjonen som blir gitt ved start ikke nødvendigvis er den samme utover i prosessen (Thagaard, 2013). Jeg måtte reflektere over at deltakerne ikke visste hvordan jeg kom til å analysere og tolke dataene jeg fikk. Dermed måtte jeg være innstilt på å måtte presisere det informerte samtykket ytterligere utover i masterprosjektets arbeidsprosess, fordi det innledningsvis kan være vanskelig å gi et bilde på hvordan hele forskningsprosessen kommer til å se ut. Det var også viktig for meg før oppstarten av masterprosjektet, å reflektere over eventuelle belastninger for deltakerne. Det ble viktig å opprettholde det etiske ansvaret ved å respektere og beskytte deltakernes integritet. Mine metodiske valg gjennom denne forskningsprosessen har derfor ikke kun handlet om hvordan oppgavens fremgangsmåte skal være, men også det ansvaret jeg har overfor deltakerne.

For å opprettholde det etiske ansvaret som forsker har prinsippet om konfidensialitet blitt viktig. Dette handler om at all informasjon blir behandlet konfidensielt, og om å skjule deltakernes identitet (Thagaard, 2013). Dette har jeg gjort ved å blant annet anonymisere deltakerne i transkribering av intervjuer, og dette utgjorde et vanskelig dilemma når det kom til å fremstille resultatene. På den ene siden ønsker jeg å presentere deltakeren slik han eller hun fremstår for meg. Men etisk sett vil det kunne bli problematisk å ikke skjule identiteten til deltakerne. Dermed har jeg tatt et valg om å

etterstrebe kravene til konfidensialitet, og ikke fokusere på å legge til rette for etterprøvbarehet. I og med at utvalget består av fire kvinner og en mann, har jeg valgt i oppgaven å skrive om alle som kvinner. Dette gjør jeg fordi det vil bli lett for mange rundt forskningsprosjektet å gjenkjenne den ene mannen. Jeg vurderer det dithen at dette ikke vil ha noen stor betydning for oppgaven, fordi det ikke diskuteres forskjeller med hensyn til kjønn. Jeg omtaler derfor alle lærerne som hunkjønn, og jeg har valgt å kalle dem lærer A til E. Referanser til blant annet andre kolleger ved navn eller tidligere arbeidsplasser er også tatt ut. Et annet viktig prinsipp om konfidensialitet er oppbevaring av data. Dette er komplisert fordi analyseprosessen normalt sett er lang. Datamaterialet jeg får lagres på pc som tilhører virksomheten NIH, og personidentifiserbare opplysninger slettes som nevnt innen 2019 er over. Å overholde retningslinjer for anonymisering er viktig å beskytte prosjektdeltakerne.

Et annet viktig moment for å opprettholde gode etiske holdninger i oppgaven er prinsippet om henvisningsskikk. Jeg har valgt å bruke NIH sin tilpassede APA-veiledning da jeg kjenner veiledningen godt fordi jeg har brukt denne i fem år som student ved NIH. NIH sin hjemmeside skriver at masterstudenter kan bruke den tilpassede versjonen ut vårsemesteret 2020 (Norges Idrettshøgskole, 2019). I oppgaven arbeider jeg for å gi så nøyaktige henvisninger som mulig i henhold til denne. Der jeg henviser til direkte eller indirekte sitat, oppgir jeg forfatter, årstall og sidetall i teksten. Utenom dette oppgir jeg forfatter og årstall. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) beskriver at god bruk av henvisningsskikk forenkler etterprøving av påstander og argumentasjoner. I tillegg vil dette bidra til å forhindre plagiat, fordi gode henvisninger gir muligheter for etterprøving og kontroll. Å unngå plagiering er et grunnleggende prinsipp for redelighet i oppgaven (Thagaard, 2013).

5.0 RESULTATER OG DISKUSJON

I dette kapitlet har jeg valgt å slå sammen resultater, analyse og diskusjon for å forhindre gjentakelser. På denne måten vil leseren forhåpentligvis lettere kunne følge delene som danner helheten, og enklere se sammenhengen mellom resultater og

drøfting. Innen de ulike temaene presenterer jeg funnene hver for seg, slik at det blir oversiktlig og transparent for leseren og følge med. I slutten av hvert delkapittel følger det en oppsummering. De fire hovedtemaene var tilstede i alle de gjennomførte intervjuene, og noen i større grad enn andre. Jeg har valgt å presentere lengre sitater fra lærerne slik at kompleksiteten i tematikken tydeliggjøres og deltakernes stemme blir fremtredende.

5.1 Tema 1: Bakgrunn og kompetanse i dans

I det første temaet diskuterer jeg lærerens bakgrunn og kompetanse i dans, som jeg mener kan ha betydning for deres erfaringer med dans i faget. Først vil jeg presentere ulike sitater som belyser lærernes utsagn om deres bakgrunn, kompetanse og interesse for dans. Videre følger min fortolkning av sitatene, og deretter diskuterer jeg fortolkningen i lys av relevant forskning og teori.

Lærer A forteller om gode erfaringer med dans:

Jeg har jobbet på treningssenter i mange år, og der har jeg undervist i aerobic og zumba, og ja, masse sånn forskjellig. Da jeg var liten så gikk jeg på jazzballett. Også hadde vi noen sånne show og litt sånn. Jeg har vært veldig glad i å danse.

Lærer C viser også til gode erfaringer og forteller:

Jeg synes jo det er kjempe kjempegøy. Jeg har drivi litt med dans selv. Ikke sånn aktivt, men bare gått litt på street dance og hip hop. Så jeg elsker jo å danse selv, så jeg syns jo det er morsomt.

Når jeg spør om bakgrunnen med dans hos Lærer E svarer hun følgende:

Ja, det er vel litt at jeg var med i leikaringen når jeg var liten. Og så var jeg med ned på bygdedans og festlokale, så da ble det en del sosial dans der. Og så var det når jeg begynte idrettshøgskolen at det var veldig mye dans på festene. Og da ble det repetert og jeg ble ganske god etter hvert.

Jeg har gått videre ved å undersøke hvor de har tilegnet seg sin kompetanse. Da jeg spør Lærer E om hennes danseundervisningskompetanse, noe hun har tilegnet seg fra utdanningen, svarer hun følgende: «Nei, det som jeg har fått inn, det er liksom sosial dans på fritida». Lærer C gir dette svaret på samme spørsmålet: «Nei, nei absolutt ikke». Da jeg spør om hun hadde danseundervisning i utdanningen svarer hun: «Nei, det var jo bare litt på idrettsfagstudiet. Vi hadde litt dans da». På spørsmålet om hvor Lærer A føler at hun har tilegnet seg kompetansen med dans, svarer hun: «Det jeg har gjort på egenhånd fra før av. Da kan det heller ha vært litt mer tips og sånn man har tatt med seg, men ja, mest den der ja».

Min tolkning av lærernes sitater viser at alle de intervjuede lærerne har interesse for dans utenom kroppsøvingsundervisning. De har med andre ord brukt fritiden sin på dans. Jeg tolker det dithen at de intervjuede lærernes personlige interesse og bakgrunn med dans samsvarer med deres undervisningspraksis. Samtidig ser det ikke ut til at mangel på erfaring fra utdannelsen til Lærer A, C og E har hatt negativ betydning for deres praksis med danseundervisning i kroppsøving. De forteller at kompetansen i å undervise i dans er tilegnet på fritiden og ut fra egen interesse. Til tross for at Lærer A, C og E sier at de ikke har tilegnet seg kompetanse i dans som del av utdannelsen, forteller Lærer A allikevel at hun har fått noen tips og triks fra utdannelsen, men det videre arbeidet for å tilegne seg dansekompetanse har hun gjort på egenhånd.

Dewey (1997) poengterer at erfaring og utdanning ikke nødvendigvis går hånd i hånd. Han mener at mulighetene til å tilegne seg erfaringer begrenses om individet ikke er mottakelig og lydhør. I dette tilfellet er min forståelse at lærerne her er mottakelige og motiverte for å tilegne seg kompetanse i dans. Det ser derimot ikke ut til at utdannelsen deres har lagt til rette for at 'educative' erfaringer skal oppstå for lærerne. Dewey påpeker at den som underviser må konstruere undervisningen slik at den tilpasses kapasiteten og behovene til den som skal erfare. Han kaller situasjoner man ikke trekker noen lærdom fra, for 'non-educative' erfaringer. Det vil si at mislykket, lite eller ingen undervisning i dans i lærerutdannelsen, heller ikke vil føre til 'educative' erfaringer for

å undervise i dans i skolen. Likevel har lærerne tilegnet seg god kompetanse i å undervise i dans, og hvorfor det er slik diskuterer jeg senere i dette delkapittelet.

5.1.1 Dans i utdannelsen

I motsetning til hvordan Lærer A, C og E gir uttrykk for at dansekompetansen deres ikke er tilegnet i utdannelsen, forteller Lærer B at hun hadde mye dans i utdannelsen: «Det meste av det jeg har lært er jo egentlig fra, ja, en del fra bacheloren, men og fra PPU-studiet, der hadde vi ganske mye dans». Dette samsvarer med det Lærer D forteller:

Jeg følte vi hadde masse dans. Men sånn. Du glemmer fort da. Jeg husker på den forrige arbeidsplassen så hadde jeg litt sånn breakdance og sånne ting som vi hadde på studiene. Men de siste åra, så har du ofte det du er trygg på. Du må repetere dansen da. Også er det de dansene du bruker mest, husker du best. Du trenger kanskje bare en eller to repetisjoner. Men hvis du skal ha nye danser eller nye sjangere, så må du repetere. Jeg føler ofte at hvis du er på sånt idrettsfagsseminar, og melder deg på dans, så er det gøy der og da. Men hvis du ikke får trinna eller tar opp filmen eller noe sånt, så er det egentlig ikke vits i.

Disse sitatene viser at både lærer B og D har hatt dans i utdannelsen, og tilegnet seg gode erfaringer derifra. Lærer D reflekterer over hvordan repetisjon er en viktig faktor for opprettholdelse av kompetanse i dans i kroppsøving. Hun påpeker at kompetansen i dans er ferskvare, og at man glemmer fort. Slik jeg tolker det blir derfor opprettholdelse av dansekompetansen sentral. Hun forteller at hun underviser i det hun er trygg på, noe som tyder på repetisjon av dansekompetansen er viktig for at hun skal undervise i dette. Om repetisjonen uteblir og hun glemmer danser til å bruke i undervisning, vil hennes kompetanse for å undervise i dans skrumpe inn. Også Lærer B reflekterer over viktigheten av å opprettholde dansekompetansen. Hun forteller for eksempel at det å danse på fester på fritiden har hjulpet henne å opprettholde kompetansen blant annet i swing. Lærer B og D har gjort lignende erfaringer med at dans må repeteres for at kompetansen skal opprettholdes. Flere av de intervjuede lærerne gir imidlertid uttrykk

for mangel på tid og ressurser til å repetere og opprettholde dansekompetansen i læreryrket. Dette diskuterer jeg nærmere i delkapittel 5.2.1.

Et sentralt kriterium for erfaringer er ifølge Dewey (1997) kontinuitet. Koblingen mellom nåtid og fortid vil påvirke fremtidens erfaringer. Både Lærer B og D peker på viktigheten av å tilegne seg nye erfaringer gjennom repetisjon, hvor de får nettopp en kobling mellom nåtid og fortid. I fare for å glemme det de har lært ønsker de å opprettholde kompetansen sin. Dewey mener at god læring er nært knyttet til individets handling, tenkning og utprøving, slik det fremkommer av dataene her ønsker lærerne å etterstrebe 'educative' danseerfaringer for å være best mulig rustet i læreryrket. 'Educative' danseerfaringer i denne sammenheng vil si erfaringer som fører til vekst og endring av individet. Repetisjonen vil kunne øke graden av 'educative' erfaringer, som gir gode betingelser for videre vekst. I tråd med Dewey vil det gjennom reorganisering og rekonstruksjon av erfaringene til lærerne skje en endring som fungerer som et redskap for fremtidige erfaringer. Dette i seg selv er gode argumenter for å repetere og opprettholde dansekompetansen for lærerne.

5.1.2 Dans i egen skolegang

Med hensyn til kompetanse i dans tilegnet fra egen skolegang svarer fire av de fem intervjuede lærerne at dans var så å si fraværende. For eksempel forteller Lærer E at hun nesten ikke hadde dans på skolen:

Jeg husker ikke så mye fra grunnskolen og sånt. Jeg veit jeg var med i leikaringen, men det var jo utenfor skolen. Så jeg kan ikke huske at jeg hadde noe dans der på grunnskolen. Og på videregående hadde vi egentlig ikke noe dans.

For en annen lærer kom det derimot andre erfaringer om spørsmålet om erfaringer fra egen skolegang. Lærer B forteller at hennes kompetanse i å undervise swing utelukkende er hentet fra swingundervisningen hun deltok i på videregående, og repetert ved å danse på fest: «Swing har jeg ikke lært noen andre plasser enn da. Det å bare ha lært grunntrinna, og så i tillegg danset mye på fest da. Rett og slett!».

Lærer E reflekterer over mangelen på dans fra egen skolegang. Lærer A, C og D forteller i sine respektive intervjuer at de heller ikke hadde dans eller kan huske at de hadde dans fra da de gikk på skolen selv. Det kan også være at de hadde undervisning i dans på barne- og ungdomsskolen, men dette er såpass lenge siden at det kan være vanskelig å huske. Ut ifra det Lærer B forteller derimot, fremkommer det at hun har tilegnet seg praktiske ferdigheter med dans fra egen skolegang, samtidig som det har gitt mersmak å drive med dette på fritiden. Jeg tolker det dithen at hun har møtt danseundervisning på en positiv måte i egen skolegang, og tatt med seg disse erfaringene videre. Hennes positive erfaringer fra videregående og videre opprettholdelse av erfaringene, er hva Dewey kaller 'educative' erfaringer, noe som gjør at hun underviser dans i dag.

Som Dewey (1997) presiserer vil erfaringer endre individet. Samtidig blir erfaringene også et redskap for fremtidige erfaringer. Lærer B har høstet erfaringer ved å utføre en handling og bli utsatt for noe. Dette har gitt en verdifull erfaring som hun har opprettholdt gjennom repetisjon. Hun har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som har blitt et redskap for forståelse i senere situasjoner. At fire av fem lærere ikke har hatt eller husker at de har hatt undervisning i dans, kan tyde på at de har hatt 'miseducative' eller 'non-educative' erfaringer med dans fra egen skolegang. Men uavhengig av om lærerne har danseerfaringer fra egen skolegang, utdannelsen eller fritiden, tyder det på at de har positiv 'habits' med dans, og dette innebærer at de allikevel har tilegnet seg det Dewey kaller 'educative' erfaringer. Lærerne har tilegnet seg erfaringsbasert kompetanse i dans som gjør at de er mer egnet i kroppsøvingslærerrollen. Lærernes 'habits' er formet av tidligere erfaringer. De vil også påvirke og bli påvirket av fremtidige erfaringer, noe som skjer i nye møter med dans. Interessen for å utvikle seg som lærere og forventninger til dans som aktivitet i faget er viktig. Slik blir det å erfare en kontinuerlig prosess.

Med lærernes uttalelser om egen bakgrunn og interesse for dans, er spørsmålet hvilken rolle dette har for kroppsøvingslærernes undervisning med dans i faget. Mine funn indikerer at lærernes bakgrunn og interesse har spilt en avgjørende rolle for at de har

valgt å ha med dans i sin undervisning. Dette samsvarer med forskning som hevder at bakgrunn spiller en vesentlig rolle i lærerens undervisning (Handal & Vaage, 1986; Sparkes, 1993). Bakgrunn og interesser handler i denne sammenheng om lærerens egen livshistorie, hvor de for eksempel kan ha bakgrunn fra utdanning, egen skolegang eller fritiden. Interesse kan også være påvirket av arv og miljø. Ifølge Lawson & Stroot (1993) velger lærere aktiviteter og innhold som samsvarer med den verktøykassen de innehar, noe som baserer seg på verdier, ferdigheter, kompetanse, interesse osv. Dette poengteres i funnene til Berg (1995) sin hovedfagsoppgave, som viser at lærerens bruk eller ikke bruk av dans er avhengig av lærerens bakgrunn, interesse eller kompetanse på området. For lærere som mangler kompetanse til å undervise i dans kan det dermed bli problematisk å undervise i dette. Det kan potensielt bety at lærere mangler den nødvendige kompetansen i henhold til læreplanen. Tre av de fire intervjuede lærerne i Berg sin undersøkelse svarer at de ikke underviser i dans i kroppsøving, fordi de er lite kjent med aktiviteten eller har for dårlige ferdigheter til å kunne undervise. I min undersøkelse svarte alle lærerne at de har bakgrunn, interesse og kompetanse til å undervise i dans. Mens i Berg sin undersøkelse svarte tre av fire lærere at de ikke har god nok kompetanse til å undervise. Disse funnene i likhet med mine funn peker mot at bakgrunn, interesse og kompetanse har en avgjørende betydning når det kommer til om lærere undervise i dans i kroppsøvingsfaget.

Oppsummert viser datamaterialet at alle de intervjuede lærerne har bakgrunn, kompetanse og/eller interesse for dans. Dette gir en mulig forklaring på kroppsøvingslærernes undervisningsinnhold og bruk av dans i undervisningspraksis. Samtidig er det viktig å understreke at svarene som kommer frem i disse intervjuene er basert på svar fra lærere som har høyere kompetanse og interesse for dans enn lærere flest, og at dette er i tråd med hva forskning viser (Berg, 1995; Arnesen et al., 2017; Moen et al., 2018; Ørbæk, 2018). Lærerne er frivillig med på forskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvingsfag», noe som gjør det mer sannsynlig at de har større interesse for dans enn gjennomsnittet. Dette motsatte ser vi i Berg (1995) sin undersøkelse, hvor hun intervjuer tre lærere som oppgir å ikke undervise i dans i sine kroppsøvingstimer. Dette hentyder til det Lawson & Stroot (1993) viser, at kompetanse på området gir større sannsynlighet for at lærere faktisk underviser i dans i kroppsøving.

Funnene indikerer at lærerne gjennom erfaring med dans har tilegnet seg god nok kompetanse til å kunne undervise i dans. Til tross for dette forteller to av fem lærere at de gjerne skulle hatt mer kompetanse. Alle lærerne peker på mangel på tid til å opprettholde og repetere undervisningsverktøyet de har i dans. Dette blir diskutert ytterligere i kapittel 5.2.1. Moen et al. (2018) sin undersøkelse viser at elevene ikke møter hele bredden av aktivitetensinnholdet som læreplanen beskriver. Dette kan samsvare med mine funn som indikerer at det er større sannsynlighet for at lærere underviser i dans hvis de har kompetanse og føler seg trygge i rollen. Dette underbygges også av Jacobsen (2003), som på tidlig 2000-tallet viser at heller ikke da var kompetansen til lærere tilfredsstillende nok til å kunne undervise i dans. Hvilken betydning lærerens kompetanse har for dans som aktivitet i kroppsøving, skal jeg se nærmere på i neste tema.

5.2 Tema 2: Tanker rundt dansens posisjon i kroppsøvingfaget

I dette temaet skal jeg presentere og diskutere lærernes erfaringer og tanker om dansens posisjon i kroppsøvingfaget i den videregående skolen. I denne sammenheng er dansens posisjon relatert til dans i læreplanen. Mens dansens status handler om hvordan dans er plassert i lærerens aktivitetshierarki. Som tidligere nevnt i kapittel 2.2 viser forskning at dans har en svak status i kroppsøvingslæreres undervisningspraksis, og kapittel 5.1 viser at bakgrunn, interesse og kompetanse spiller en vesentlig rolle for lærernes undervisning/ikke undervisning i dans. Derfor er det interessant å diskutere om lærerne har god nok kompetanse til å undervise i alle kompetansemålene i læreplanen. Hvilke tanker gjør de intervjuede lærerne seg omkring dansens posisjon i faget? Er det for lite undervisning i dans i utdanningen som er problemet, eller kreves det mer repetisjon av kompetanse for å undervise i dans i kroppsøvingfaget?

Relevante spørsmål som jeg stilte i intervjuene, er hvordan lærerne erfarer dansens posisjon i faget, og hvilke tanker de har om dans i kroppsøvingfaget. Videre utviklet samtalen seg i retning av hva som kan gjøres for å styrke dansens posisjon, hvilken betydning dette har for lærernes undervisningspraksis, og hvilke tanker de har om den

nye læreplanen som er i anmarsj. Oppbyggingen i denne delen er slik at sitater fra intervjuene presenteres først, før jeg anvender relevant teori for å fortolke disse.

Lærer A uttrykker sine tanker og erfaringer med dansens posisjon i kroppsøvfingsfaget slik:

Jeg tror det er veldig varierende. Det kommer veldig an på om læreren liker dans eller ikke selv. Hva læreren har kompetanse i. Jeg tror de som liker å danse eller er litt opptatt av det, da blir det dans. Og at jeg ofte føler at hvis læreren mestrer litt, så gjør de det.

Lærer B har lignende tanker:

Jeg synes dans er en veldig viktig del av faget, som for så vidt har hatt ganske stor plass i kompetansemåla og læreplanen. Men som det kanskje ikke har vært så mye fokus på, på enkelte skoler. Og sikkert litt etter hva slags tradisjon man har, og hva slags folk som blir ansatt. Jeg tror det kommer litt an på hvem som jobber på de ulike skolene og hva slags engasjement dem har for dans.

Lærer C reflekterer på noenlunde samme måte og sier: «Jeg føler egentlig det kommer litt an på læreren jeg». Når lærer C får spørsmål om hvorfor hun mener at det kommer an på læreren at dans er nedprioritert i faget svarer hun følgende: «Kanskje fordi læreren er usikker, utrygg i dans, da velger man jo det enkleste». Lærer E uttrykker følgende på spørsmål om dansens status i dagens kroppsøvfingsfag:

Nei, den er jo nesten helt fraværende. Så den er veldig lav. På enkelte skoler er den nok litt høyere, på grunn av det er noen som har en del dans. Men rundt omkring i landet så varierer det veldig. Og de fleste steder så er det nesten fraværende.

Videre utdyper hun: «Altså, de må jo ha litt mer kompetanse. Og de må lære hvordan bygge opp progresjonen, slik at dem ikke starter for vanskelig. Det er jo kjempeviktig, at man får trygghet».

Hovedpunktene i disse sitatene kan sammenfattes til følgende funn: De intervjuende lærerne gir uttrykk for at kroppsøvlingslærere generelt har for lav kompetanse, og det er derfor de ikke underviser i dans. Dette tyder på at de ikke er trygge nok til å gå inn i rollen og undervise i dans på grunn av for lav kompetanse. Tema 1 viser at de intervjuede lærernes bakgrunn, interesse og kompetanse spiller en vesentlig rolle for hvilket innhold elevene møter i undervisning. De forteller også at dans nesten er fraværende i egen skolegang, noe som kan gi en indikasjon på dansens lave status i faget. Dette støtter opp under sitatene i tema 2, hvor de intervjuede lærerne gir uttrykk for at lærernes erfaringer og kompetanse med dans spiller en vesentlig rolle for om det blir undervist i dans eller ikke. At lærerne reflekterer over at det er en varierende grad av undervisning i dans, kan tolkes som at de mener at den formelle læreplanen blir praktisert i ulik grad. Det kan også handle om deres kompetanse til å kunne undervise det som står i læreplanen, og at de ikke opplever å være godt nok rustet.

I samtalene med Lærer B forteller hun at dans har hatt en nokså stor plass i kompetansemålene og læreplanen, men at det på enkelte skoler har vært lite fokus på dans. Hun forteller videre at det kan handle om tradisjonen til skolen, og hvilke lærere som jobber der. Også Lærer A og C svarer at de tror det kommer an på læreren om det undervises i dans eller ikke. Dette kan forstås som å referer til Goodlads (1979) oppfattede læreplan. Ut ifra læreres tidligere erfaringer og holdninger til undervisning, tolker og leser de den formelle læreplanen fra ulike perspektiver. Hvilket innhold lærere underviser i vil dermed variere. Den operasjonaliserte læreplanen kommer til syne i forskning som viser hva som faktisk skjer i undervisningspraksis i skolen. Mens den oppfattede læreplanen baserer seg på hvordan lærere tolker den.

Refleksjonene til Lærer A, B og C samsvarer med flere forskningsfunn (Berg, 1995; Jacobsen, 2003; Nordaker, 2010; Arnesen et al., 2017; Rustad, 2017; Moen et al., 2018) som viser at dans er nedprioritert i kroppsøvlingsfagets undervisningspraksis, og at kompetanse til å undervise i dans må økes. I den ferske rapporten til Moen et al. (2018) forteller elevene at dans er det de møter minst, og det er det de ønsker minst. Over halvparten av de spurte elevene sier at de sjelden møter dans i undervisning, og kun 14,8% av elevene ønsker mer dans i kroppsøving. I tillegg svarer 73% av de spurte

lærerne at de sjelden eller aldri underviser i dans. I rapporten kommer det frem at lærerne av alle aktiviteter de underviser, er dans det de underviser minst, og derfor konkluderer rapporten med at dans som aktivitetsform i kroppsøvfingsfaget er nedprioritert i undervisningspraksis. I likhet med Arnesen et al. (2017) sin forskning, viser resultatene i Moen et al. (2018) sin undersøkelse at det er et gap mellom den formelle- og den operasjonaliserte læreplanen hva gjelder dans i kroppsøvfingsfaget. Funnene til Rustad (2017) sin undersøkelse viste at flere lærerstudenter ikke var kjent med dans i kroppsøvfingsfaget fra egen skolegang. Slike holdninger og erfaringer kan gjøre det utfordrende for dansens status i faget.

At kroppsøvfingslærere ikke underviser i dans kan dermed være med på å opprettholde en lav status i faget. Undersøkelsen til Berg (1995) viser at dansens tradisjon i faget spiller en rolle for lærernes bruk eller ikke bruk av dans i kroppsøving. Om dans fortsetter å utebli fra undervisningspraksis, vil den lave statusen opprettholdes. I Ørbæk (2018) og Mattson (2016) sine avhandlinger peker begge på at endring av lærernes vaner og innhold kan gi muligheter for et fokusskifte i dans. En deltakende undervisningsform er med på å skape trygge og åpne omgivelser for elevene. At lærerne og lærerstudenter får positive 'habits' med dans, kan dermed være en avgjørende faktor for hvorvidt de underviser eller ikke underviser i dans.

Lærer D forteller at det er naturlig for henne å undervise i aktiviteter som hun er trygg på og har god kompetanse i. I de aktivitetene hun ikke føler seg så trygg blir det naturlig å bruke mer tid på planlegging, og det blir mer utfordrende å improvisere og ta ting på sparket. Lærer E peker på kompetanseøkning slik at kroppsøvfingslærere får trygghet til å undervise i dans. Ifølge Goodlad spiller lærernes tidligere erfaringer og holdninger en vesentlig rolle for deres oppfattelse av læreplanen, noe som igjen vil påvirke den operasjonaliserte læreplanen som elevene møter i skolen. Mattson (2016) finner i sin avhandling at lærerne tiltrekkes av å undervise på det området de selv er komfortable med. Doktorgradsavhandlingen til Ørbæk (2018) viser at flere kroppsøvfingslærere mangler kompetanse i å undervise i dans, og dermed velger å droppe danseundervisningen. Hun peker blant annet på trygghet som en sentral faktor for å kunne undervise. Mattson (2016) sin avhandling viser at lærernes tidligere erfaringer og

dansevaner kan ha en avgjørende faktor for om de underviser i dans eller ikke, og innvirke på innhold, omfang og undervisningsmetoder.

Oppsummert viser funnene at alle de intervjuede lærerne er enige om at dans er en viktig del av faget. For dem har dans høy status, samtidig som de mener at dans som aktivitet i kroppsøving generelt har en lav status. De er enige om at dansens posisjon er varierende ut ifra hvilken lærer som underviser, og at det avhenger av læreren om elevene møter dans eller ikke i kroppsøvingfaget. Forskningen viser at økt kompetanse og trygghet er sentrale faktorer for at kroppsøvingslærere skal undervise i dans. Videre viser forskningen at et fåtall av lærere underviser i dans. Det betyr at den operasjonaliserte læreplanen ikke er i tråd med den formelle læreplanen. Imellom her kommer den oppfattede læreplanen, som er læreplanen slik læreren selv tolker den. Det at mange lærere ikke underviser i dans i kroppsøvingfaget kan dermed forstås på to måter: Enten er de av den oppfatning at det ikke er nødvendig å undervise i alle aktiviteter som er nevnt i læreplanen, slik dans er. Eller så mener de at de skal forholde seg til læreplanen, men at de allikevel velger å ikke undervise i dans fordi de kjenner seg utrygge, fordi de opplever at deres kompetanse er for lav. Som vi ser i kapittel 1, har ikke lærerne i mitt masterprosjekt tilegnet seg hovedvekten av sin danseundervisningskompetanse gjennom utdanningen. Dette kan tyde på at det er lite dans i lærerutdanningen, og at større fokus på dans i lærerutdanningen kan bidra til å øke danseundervisning i læreres undervisningspraksis. Dette diskuterer jeg ytterligere i neste delkapittel.

5.2.1 Lærernes meninger om hvordan kompetansen i dans kan økes

I dette delkapittelet diskuteres tiltak lærerne mener bør gjøres for å øke statusen til dans i kroppsøvingfaget. I intervjuene stilte jeg lærerne spørsmål om hva de tenker bør gjøres da de fortalte at de syns dansens status i kroppsøvingfaget er varierende ut ifra skolens tradisjoner, og hvilke lærere som underviser. Her beskriver Lærer C hva hun mener bør gjøres for å øke kompetansen til lærere i dans:

Det må kanskje være med fokus på dans i utdanning. Men og kanskje mer dans på kurs for lærere, at lærere må dra på kurs rett og slett. Jeg tror at alle kan danse og har rytme, kanskje ikke alle har like god rytme, men alle kan danse, hvis dem bare tør å slippe seg løs.

Lærer A forteller at hun savner generelt i kroppsøvningsfaget å kunne dele kompetanse og kunnskap med andre. Lærer C er av samme oppfatning: «Vi på avdelingen snakker om det hele tiden, at vi skal dele erfaringer og kompetanse med hverandre. Men vi får aldri tid til det». Lærer B mener at konkrete kompetansemål for dans er en vesentlig faktor for å øke dansens posisjon: «Jeg tror det absolutt bør gjøres noe med. Det har nok litt med hvis kompetansemålene hadde vært litt mer styrende. Da hadde det jo ikke vært noen vei utenom på en måte». Lærer E sier det er mye som må gjøres for å øke kompetansen til lærere i dans, og hun sier videre:

Alle utdanningsinstitusjoner må jo komme mer sammen. Alle de som underviser i dans. Man må samarbeide mer. Også må de bli litt mer enig om innholdet. Og så må alle kurses opp. Vi må lære av hverandre. Det handler jo om å spytte inn penger her. For hvis man får spytta inn penger, så får man frikjøpt tid. Når dem setter i gang en så stor reform som nå, så er det jo nødt til å tilføres penger, eller så er det jo ikke noe vits, da nytter det jo ikke.

Hun peker med andre ord på utdanning, samarbeid, delingskultur, etterutdanning, og økonomiske ressurser som faktorer som kan øke kompetansen til lærere, og dermed statusen til dans. Lærer B har erfart at workshops, kurs og seminarer har en god effekt, men hvis det blir med kun en eller to ganger så mister det noe av hensikten. Det er fordi det må mer dybde til for å få god nok kompetanse og trygghet til å undervise i det. Hun uttrykker det slik:

Du må repetere dansen da. Også er det de dansene du bruker mest, husker du best. Du trenger kanskje bare en eller to repetisjoner. [...]. Jeg føler ofte at hvis du er på sånt idrettsfagsseminar, og melder deg på dans, så er det gøy der og da.

Men hvis du ikke får trinna eller tar opp filmen eller noe sånt, så er det egentlig ikke vits i [...]. Nå har jo man glemt alt.

Lærer B sine refleksjoner her samsvarer med funnene i tema 1 om lærernes bakgrunn og kompetanse med dans. Der fremkom det at repetisjon er sentralt for å opprettholde kompetanse til å undervise i dans. Refleksjonene til Lærer B uttrykker at det må mye repetisjon og mengdetrening til for at læreren skal kjenne seg trygg på å undervise i dans. Dansen må sitte i kroppen, og dette skjer gjennom å gjenta regelmessig. I likhet med flere mener Lærer B at det bør være mer fokus på dans i utdannelsen, og mer kursing og deling av erfaringer med kolleger.

I lys av det lærerne forteller, kan tid og ressurser trekkes frem som sentrale faktorer som kan bidra til å øke læreres kompetanse i å undervise i dans. De intervjuede lærerne føler at de ikke har tid til å jobbe for å opprettholde og utvikle sin egen danseundervisningskompetanse. Til forskjell fra de fleste lærere, har lærerne jeg intervjuet omfattende bakgrunn i dans, både fra egen fritid og utdanning. De har det Dewey (1997) kaller for 'educative' erfaringer med dans i kroppsøvningsfaget. Deres nåværende 'habits' med dans er positive, men å opprettholde dette er utfordrende. Dewey mener at nye erfaringer har en sammenheng med tidligere erfaringer, og for lærere som har lite erfaring med dans kan det bli problematisk å undervise i dans og derigjennom skaffe seg ny erfaring. Lite erfaring gir dårlige forutsetninger for å tilegne seg nye erfaringer. Med lite erfaring blir det heller ikke mulig å repetere eller opprettholde en kompetanse de ikke innehar. Lærerne i mitt prosjekt vil derimot ha en positiv effekt av å repetere dans og opprettholde kompetansen de har. Dette skyldes at de, slik Dewey hevder, har gode forutsetninger for å tilegne seg nye erfaringer. Problemet er at lærerne hverken har tid eller ressurser til å gjøre dette. I sitatet til Lærer E peker hun nettopp på betydningen av å få frikjøpt tid slik at lærere kan kurses. I tillegg presiserer Lærer B, at det er viktig å få trinnene eller film fra undervisning, kurs og seminarer hun har vært på, hvis ikke så glemmer hun det. Om hun får dette og tid til å repetere dansekunnskapene vil det bli enklere å undervise i dans. Til tross for mange kurs, opplever lærerne at det kreves mye arbeid å tilegne seg og opprettholde kompetanse i dans. Fire av de fem spurte lærerne forteller at de bruker fritiden sin på å

lære seg nye danser eller tilegne seg ny kompetanse til å undervise i dans. En kan derfor stille spørsmål ved hvor god kompetanse en lærer må ha for å føle seg trygg nok til å undervise i dans, og hvor tidkrevende det er å tilegne seg eller opprettholde kompetansen. Vil det hjelpe å få frikjøpt mer tid og øke omfang og innhold av dans i utdanningen? Uavhengig av dansens status i dag, forstår jeg det slik at samtlige av de intervjuede lærerne mener at læreres kompetanse i dans må økes.

I Ørbæk (2018) sin doktorgradsavhandling fremheves viktigheten av å utvikle erfaringer med dans i kroppsøvingsutdannelsen. Ørbæk mener at lærere mangler kompetanse til å undervise i dans, og dermed dropper det i undervisning. I intervjuer med kroppsøvingslærere i masteroppgaven til Gonzalez (2010) peker lærerne på erfaringer, trygghet og ferdigheter som viktige momenter for å kunne undervise i dans. Ifølge Mattsson (2016) tiltrekkes lærere av å undervise på de områdene de selv er komfortable med. Dette tyder på at flere lærere må bli trygge på å undervise i dans. Om dette allerede starter i lærerutdanningen, vil det bli enklere for lærere å repetere og opprettholde sin kompetanse i dans når de kommer ut i læreryrket. I tillegg vil det å møte danseundervisning på skolen bidra til at alle får erfaringer med dans. På den måten blir det ikke overraskende for lærerstudenter når de møter dans i utdannelsen.

Oppsummert viser resultatene i dette delkapittelet at alle de intervjuede lærerne hadde tanker om hva som bør gjøres. De får frem faktorer som økt fokus på dans i utdannelsen, mer kursing, tid til å repetere og dele erfaringer og kompetanse med dans, og bredere enighet om hva innholdet i dans skal være i faget. Tidsnød og mangel på ressurser til å tilegne seg god nok kompetanse i dans, er sentrale faktorer som de intervjuede lærerne peker på.

5.2.2 Fagfornyelsen

I forlengelsen av diskusjonen omkring temaet dansens status, ble det relevant i alle intervjuene å trekke inn og diskutere lærernes tanker om fagfornyelsen som er i anmarsj. Det er viktig å presisere at under intervjuene var det kun utkastet til den nye læreplanen som var utgitt. Når denne masteroppgaven leveres er den endelige læreplanen klar.

Lærer E sin umiddelbare reaksjon når temaet om dans i den nye læreplanen kom opp var følgende: «Nei det er jo helt håpløst. Det er jo bare litt på vg1, og nesten ikke noe på vg2 og vg3». Hun var ikke særlig positiv til den nye læreplanen og presiserer videre:

Det har blitt mye mindre enn hva det var før. Det er greit at man kan trekke dans inn i andre læreplanmål. Det er klart at de lærerne som liker dans, de kan forsvare at de underviser en del i dans gjennom læreplanmål. [...]. Men de fleste vil snike seg unna. I løpet av tre år kan de ha en time dans, og da har dem fulgt læreplanmåla, og kan forsvare det. 70-80% vil nesten ikke ha dans i det hele tatt, på grunn av læreplanen som står nå.

Hvordan hun mener det bør være forklarer hun slik:

Det må være mye mer konkret i kompetansemålene, sånn det står nå så kan man liksom ta en jenkka i ti minutter, så har man hatt dans. da kan man liksom krysse av for det. Og når dem prater om dybdelæring. Det er ikke mye dybde. Og når vi ikke har konkrete kompetansemål, så kommer 80% av lærerne til å ikke undervise i dans, og 20%, de som føler seg litt trygge og sånn, og synes det er gøy, de underviser i dans. [...]. Fordi det er en sånn total belastning på en lærer som er helt enorm. Og når de ikke får kurser og fritid kjøpt til å være med på kurs og sånn, da går det ikke.

De andre intervjuede lærerne underbygger fortvilelsen og Lærer B uttrykker følgende:

For dans sin del så ser det ikke så veldig positivt ut på de utkasta som har vært. Men man kan jo putte det under det som heter idrettsaktivitet da. Og likevel fortsette med det. Men jeg synes det er kjempeviktig. Jeg synes jo sjøl bare det å få lære swing når jeg gikk på videregående, at det var veldig artig. For det kunne jeg jo bruke senere.

Lærer D forteller at hun har diskutert med en kollega om det nye høringsutkastet, og at det dansen nok står svakere enn hva den har gjort til nå. Videre presiserer hun: «Jeg tror nok vi må følge litt mer med i tida. I forhold til at man bør kanskje ha enda mer danser som elevene syns er kule».

Sett i lys av lærernes betraktninger ser det ut til at de endringene som skal iverksettes vil kunne få en betydning for innholdet i kroppsøvingsundervisningen, og for dans som aktivitet. 18. november 2019 (i etterkant av intervjuene) la regjeringen frem de nye læreplanene som gradvis skal tas i bruk fra skoleåret 2020/2021. Dette er den største endringen i norsk skole siden 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut ifra det lærerne forteller ser det ikke lovende ut for dansen. Lærer E peker på at lærere kan forsvare det å undervise i dans under overskriften idrettsaktivitet, samtidig kan lærere forsvare å ha minimalt med dans i undervisningen sin fordi dans ikke står like eksplisitt i læreplanen, slik som tidligere. De intervjuede lærerne heller i retning av at det vil bli mindre dans, eventuelt ikke endret status på dans i undervisningspraksis. Betraktningene til lærerne stemmer overens med min forståelse av den nye læreplanen. Likevel er dans sammen med svømming, lek og friluftsliv aktivitet som nevnes og navngis direkte i læreplanen, til forskjell fra for eksempel fotball, innebandy eller turn. I fagrelevans og sentrale verdier (tidligere formål med faget) og under kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» står fortsatt dans som en sentral del av felles danningen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Samtidig som lærerne tror dansens posisjon i den nye formelle læreplanen er den samme eller svekket, kan dansens posisjon, sammenlignet med mange andre aktiviteters posisjon ut fra hvor mange ganger 'dans' er nevnt, forstås som sterk.

Goodlads (1979) oppfattede læreplan handler om at lærere tolker læreplanen forskjellig. Hvordan lærer oppfatter læreplanen har med andre ord betydning for deres undervisningspraksis og hvilket undervisningsinnhold elevene møter. Oppsummert kan det dermed se ut til at en lærer som har positive erfaringer med dans kan tolke læreplanen dithen at de ønsker å undervise i det. Men om læreren er utrygg eller ikke har god nok kompetanse i dans, unnlater læreren å undervise i dans. I fagfornyelsens formelle læreplan står ikke dans beskrevet som i gjeldende læreplan på Vg2 og Vg3,

noe som kan indikere at dansen skal gis mindre plass. Ordet dans er også nevnt færre ganger enn tidligere. Dette kan bety at lærerens oppfattelse av dans i kroppsøving, med andre ord den oppfattede læreplan, kan endres med den nye læreplanen.

5.3 Tema 3: Erfaringer og tanker fra forskningsprosjektet: «Et annerledes kroppsøvingsfag»

Som nevnt innledningsvis er lærerne som deltar i mitt masterprosjekt tilknyttet forskningsprosjektet til NIH: «Et annerledes kroppsøvingsfag». Dette innebærer at de har gjennomført seks dobbeltimer med danseundervisning, og forskningsprosjektet ble dermed en naturlig del av spørsmålene i intervjuene. Spørsmålene som ble stilt i den forbindelse handlet om lærernes forventninger til, tanker underveis, og i etterkant av gjennomførelsen av prosjektet. I tillegg spurte jeg om deres erfaringer og tanker om elevenes innstilling til økt antall timer dans. I tema 3 tolker jeg sitater som handler om lærernes erfaringer med forskningsprosjektet. Jeg diskuterer lærernes erfaringer og tanker om forskningsprosjektet, og i forlengelsen av dette, også erfaringer og tanker omkring elevenes innstillinger til dans i faget (5.3.1). I tillegg diskuterer jeg lærernes erfaringer og tanker om økt antall timer med dans i kroppsøving (5.3.2).

5.3.1 Lærernes erfaringer og tanker om forskningsprosjektet og deres tanker om elevenes innstilling til dans

Lærer C uttrykker sine erfaringer med forskningsprosjekt slik: «Jeg synes det var et veldig spennende prosjekt å være med på. Jeg synes det var så utrolig gøy å se at elevene hadde det morsomt. Det gir meg mye også». Lærer E håper kunnskapen fra dette prosjektet kan nå ut til flere lærere: «Det kan jo være til nytte for andre lærere. Den kunnskapen vi får nå, og få den ut til andre lærere da. Så de kan dra nytte av ting der. Det håper jeg da».

Når jeg spør om hvilke forventninger Lærer A hadde i forkant av prosjektet, forteller hun følgende: «Egentlig ikke sånn veldig mye, eller bare visste at det var flere timer, men jeg hadde ikke noen forventninger eller sånn til det. Eller kanskje i forhold til det

jeg har pleid å gjøre var litt flere dansetimer». Hun forteller videre at hun ble positivt overrasket etter å ha deltatt i forskningsprosjektet:

Så er elevene jo ikke så happy for det [dans] da. Veldig mange. Nå, den klassen jeg hadde, så sa de ingenting [negativt]. Enda vi hadde seks ganger med dans. Så det var jo overraskende positivt.

Dette er et poeng nevnt av flere. Lærer B sier blant annet:

Altså, inntrykket jeg sitter igjen med etter å ha hatt det her, er at jeg er egentlig veldig positivt overraska. Over at det gikk så bra. Nå er det en super klasse som jeg har i kroppsøving, som jeg kjørte det her prosjektet på. Så det er jo så klart en suksessfaktor det også, at det er ivrige elever som bare stuper inn i nye utfordringer.

Da jeg spør hva Lærer C tror elevenes læringsutbytte er etter dette prosjektet, svarer hun blant annet: «Å finne ut at dans ikke er så ille likevel».

Lærer C forteller videre at hun ofte erfarer at flere elever først har en negativ holdning til dans, men at dette ofte endrer seg underveis. Jeg spør videre om hennes tanker om elevenes innstilling til seks dobbelttimer med dans. Alle lærerne svarte i intervjuene at de vanligvis underviser tre til fire dobbeltimer med dans, slik at seks dobbeltimer er en nokså stor økning i undervisningstimer. Hun svarer slik når jeg spør:

Ja, jeg var jo veldig spent på, for det nå ble seks ganger med dans. og det ble liksom mellom jul og påske. [...]. Når de fikk øve, og dem fikk se at det var morsomt, og at dem fikk det til å. hadde jo tre gutter som lagde en, eller dansa til en Michael Jackson sang. Som fikk høy eller nærmere sekser da. Det syns jeg var ganske morsomt. Han ene sa at han hadde visst et annet syn på dans nå etter dette her.

Lærer B har lignende erfaringer som Lærer C, om at elevene har en negativ innstilling i starten, som ofte endrer seg i løpet av danseundervisningen:

Det er veldig mange som blir veldig stive og få pigga ut at 'åh nei dans' liksom. Men så er det veldig mange som syns det er alright likevel, når en kommer i gang. Jeg vet ikke helt hva som er greia liksom: 'åh dans, åh guri så fælt'. Men så opplever jeg jo at når man kommer i gang så er det alright likevel.

På spørsmål om hvorfor hun tror det er slik, svarte lærer B:

Det er vel kanskje at de føler seg litt sånn eksponert da, aktiviteter de ikke driver så mye med for eksempel. Kanskje spesielt pardans, og man skal danse sammen med noen man ikke liker, og ta på dem, og være liksom nærme noen som man ikke går så godt overens med da.

Hun utdypet videre:

Jeg tror det har veldig mye å si hvordan undervisningen foregår på barne- og ungdomsskolen. At liksom dans er ikke bare dans, men det med variasjon og prøve mye forskjellige. Det tror jeg er veldig viktig for den opplevelsen du på en måte skal ta med deg senere. Men hvis en kunne hatt dans litt mer jevnt da. Hele veien opp gjennom fra barneskolen, så ville jeg tro at det stiller, at det er enklere å stille mer likt.

Lærer B forteller at hun tror grunnen til en negativ innstilling hos elevene i starten kan være at de ikke har blitt eksponert for dans tidligere i skolegangen sin, eller at dette er en aktivitet som ikke mange driver med på fritiden. Om dette skal skje må kroppsøvingslærere legge til rette for at elevene møter dans i skolen fra tidlig alder. Som jeg har diskutert tidligere i dette kapittelet opplever mange lærere at de ikke har god nok kompetanse til å undervise i dans, og at dans er nedprioritert i undervisningspraksis. Det Lærer B uttrykker over kan gjenspeile denne forståelsen ved at elevene har en negativ innstilling til dans fordi de ikke har blitt eksponert for det

tidligere. Dette kan underbygge at dans har en lav status i faget. Lærer C forteller at et læringsutbytte hun mener elevene skal få gjennom dansen er at de får en god opplevelse og at de innser at dans ikke er så ille som de trodde likevel. I delkapittel 5.4 diskuterer jeg ytterligere lærernes erfaringer og tanker med målet for dans i kroppsøvfingsfaget.

Lærer B og C sine refleksjoner sier noe om deres forforståelse av elevens holdning til dans i kroppsøvfingsfaget. Måten de uttrykker seg på indikerer at de på forhånd tror at elevene vil ha en negativ innstilling til økt antall timer dans. Dette handler om deres tidligere erfaringer. Lærer A uttrykker også lignende erfaringer. Hun forteller at det er ikke bare hva hun forventer, men hva hun faktisk har erfart tidligere. Likevel erfarer de i gjennomføringen av forskningsprosjektet at elevene endrer innstilling til å være mer positive til dans. Som Dewey (1997) presiserer, vil fortid og nåtid påvirke nye situasjoner. Dermed kan de erfaringene lærerne har gjort seg i dette prosjektet, føre til en endring av deres forventninger og erfaringer med dans i fremtiden. Lærer B og C sine refleksjoner tyder på at de har gjort seg erfaringer omkring elevenes innstilling når de møter dans i kroppsøvfingsundervisning. Deres forforståelse av elevenes innstilling kan tyde på at lærerne tenkte at elevene hadde en 'non-educativ' eller 'miseducative' erfaringer med dans fra før av. Dette samsvarer med tidligere nevnt forskning (Moen et al, 2018), som viser at dans er det elevene møter minst i kroppsøving, og kun 14,8% av elevene ønsker mer dans i undervisning. Elever som er lite kjent med eller har dårlig inntrykk med dans fra tidligere skoleår, kan ha en oppfatning om at dans ikke er en viktig del av kroppsøvfingsfaget. Dermed kan det bli utfordrende både for elever og lærere når de møter dans i faget. Dewey (1997) poengterer at all erfaring som hindrer fremtidige erfaringer eller er villedende er 'miseducative' eller 'non-educative'.

Elever som har en negativ holdning til dans tenker kanskje at aktiviteten er kjedelig eller unødvendig. Dette kan påvirke lærernes undervisningspraksis. Gjennom lærernes egne erfaringer med elevenes innstilling til dans i faget, kan de bidra til å endre elevens erfaringer. Erfaring forutsetter at elevene utfører en handling og blir utsatt for noe. Dette er hva Dewey omtaler som det aktive og passive elementet i erfaringens læring. Her spiller læreren en sentral rolle ved å legge opp til dette i undervisningen. Dette avhenger av at læreren har god nok kompetanse til å undervise slik at det ligger til rette

for at elevene kan tilegne seg nye erfaringer, som blir 'educative' erfaringer. Denne prosessen, hvor lærerne har lagt opp til undervisning der elevene på ulike måter blir utsatt for dans, kan være grunnen til at lærerne gir uttrykk for at flere av elevene endrer innstilling til dans i løpet av forskningsprosjektets undervisningsperiode. Det er viktig å presisere at det ikke gjelder alle elevene.

Lærernes positive overraskelse over elevenes holdninger etter prosjektet, sier noe om lærernes forventninger og forforståelse. Dette kan handle om lærernes egne erfaringer som skoleelev, og at lærernes forventninger om negative holdninger kommer fra et annet sted enn kun erfaring fra undervisning. Deres antagelse var at elever generelt har negative holdninger til dans i faget, slik at de forventet å møte negative innstillinger fra elever til forskningsprosjektet. Om elever har møtt dans i tidligere undervisning handler først og fremst om lærerens kompetanse og bruk av dans i undervisning, og dansens posisjon i læreplanen. Disse vil ha en påvirkning på hverandre, og kan være med å påvirke elevenes innstilling til dans i faget.

Oppsummert virker de intervjuede lærerne generelt positive til gjennomføringen av forskningsprosjektet. To av fem lærere forteller at elevene deres ønsket mer dans etter å ha gjennomført prosjektet. Disse forteller også at elevenes deres gikk fra en negativ til positiv innstilling til dans i kroppsøvingfaget. Det ser ut til at et økt antall timer danseundervisning og god kompetanse hos lærerne kan bidra til å gi elevene en positiv innstilling til faget, som igjen gir dans økt status. Med økt antall timer dans opplever lærerne at elever ønsker enda mer dans. Dette kan tyde på at elever vanligvis har svært lite dans, og at dette har en forsterkende effekt på deres holdning til dans. De har lav kompetanse og har så lite erfaring med dans at det oppleves som meningsløst for dem. Dette vil jeg diskutere i neste delkapittel.

5.3.2 Økt antall timer med dans i kroppsøving

I dette delkapittelet vil jeg kort diskutere lærernes erfaringer og tanker med å øke antall timer dans.

Lærer C uttrykker sine erfaringer med økning i antall timer slik:

Når det var et sånt prosjekt som det her da, da var det greit at det var så mange timer. Men det kan hende at det hadde holdt med fire ganger da. Kanskje to ganger med dans og to ganger med å lage noe.

Når jeg spør om denne læreren pleier å bruke samme antall timer i andre aktiviteter også, svarer hun dette: «Ja, eller to tre ganger. Det er det vi pleier». Lærer D forteller også at hun pleier å ha omtrent samme timeantall i dans som Lærer C: «I kroppsøving har jeg hatt tre eller fire ganger med dans. altså seks til åtte timer. Så det har jeg pleid og å ha på idrettsfag». Hun utdyper sine erfaringer med å undervise i seks dobbelttimer i forskningsprosjektet slik:

Det tror jeg er veldig utfordrende hvis en klasse skal ha seks økter i første klasse, seks økter i andre klasse og i tredje, og de skal ha progresjon. Og de skal lære nye ting. Det tror jeg setter mye større krav til lærerne da. Og at det er ikke alle som har dansebakgrunn. Jeg tror du må ha progresjon. Men jeg tror kanskje tre til fire økter er mest realistisk. [...]. Også tror jeg en til to økter er for lite.

Lærerne her mener altså at to til fire ganger med hver aktivitet er nok. Lærer C uttrykker at det bør være minimum tre økter i en aktivitet som dans. Grunnen til dette er at det ikke må være for lite dans til å kunne vurdere elevene. Hun mener at det kan være litt mer å lære bort i dans, men det må heller ikke bli for mye danseundervisning slik at det går utover andre kompetansemål. Hvis lærerne underviser i seks dobbelttimer i alle aktiviteter, kan de risikere å bare se elevene i tre eller fire aktiviteter før de skal få vurdering.

Ulike faktorer er med å påvirke lærerens bruk eller ikke bruk av dans i undervisning. I lys av Goodlad (1979) kan lærerne i mitt masterprosjekt sin oppfattede læreplan bærer preg av deres interesse for og kompetanse i dans. Dette betyr at disse utvalgte lærerne bærer preg av å ha undervist i dans i flere år, og de har dermed relativt god kompetanse i danseundervisning. Derfor er det kanskje ikke overraskende at lærerne i dette masterprosjektet svarer at de vanligvis underviser tre til fire økter med dans, noe som er

et langt mer enn hva lærerne i rapporten til Moen et al. (2018) oppgir. Disse funnene er unike i denne sammenheng, og er ikke representative for kroppsøvingslærere flest.

Alle de intervjuede lærerne forteller at de underviser i dans hvert år med alle klassene de har. Alle lærerne har minimum tre økter med dans som står på timeplanen. Tre av fem lærere forteller at dette er mer enn i andre aktiviteter. I dagens læreplan Kunnskapsløftet står lærere relativt fritt til å bestemme innholdet i kroppsøving, ut ifra de rammene som er satt. Dette gjør at lærere har anledning til å velge aktiviteter med utgangspunkt i egen kompetanse. Som vist i tema 1 velger lærerne innhold og aktiviteter som samsvarer med sin egen kompetanse, bakgrunn og interesser. I tråd med Goodlads (1979) oppfattede læreplan, vil lærernes kompetanse, bakgrunn og interesse dermed spille en vesentlig rolle når de tolker læreplanen. Dette kan være med å påvirke deres bruk og ikke bruk av dans i kroppsøving. I tema 2 ble det belyst at dansens posisjon i undervisningspraksis er svak. Sammenlignet med annen forskning underviser de intervjuede lærerne et høyere antall timer dans enn svært mange andre kroppsøvingslærere.

5.4 Tema 4: Erfaringer og tanker med dans som aktivitet i kroppsøving

I dette temaet skal jeg undersøke hva de intervjuede lærerne tenker og erfarer med hensyn til målet med dans i faget (5.4.1), og deres undervisningspraksis med dans som aktivitet (5.4.2). De to deltemaene starter med en kort innledning før jeg presenterer lærernes sitater om temaet. Videre vil jeg gjør rede for mine tolkninger før jeg diskuterer dette i lys av teori og relevant forskning.

5.4.1 Målet med dans i kroppsøving

Jeg anser det som relevant å trekke frem lærernes erfaringer og tanker om målet til dans i kroppsøvingsfaget. Dette ønsker jeg å gjøre fordi fagets formål og kompetansemål vil påvirke lærerens undervisningspraksis, og utgjør en del av deres erfaringer med dans i faget. I tilknytning til dette deltemaet stilte jeg spørsmål om lærernes tanker om målet med dans i kroppsøvingsfaget.

Lærer B uttrykker målet med dans i kroppsøving slik:

Ja altså målet må jo være at, for det første at de har kjent litt på dette med rytme. [...]. At dem kanskje en eller annen gang når de er ute på en fest eller et eller annet, tør å bevege seg ut på dansegulvet da. At de har dansa såpass mye at dette her det går fint. Men altså jeg vet ikke om det er et mål. Man kan jo fint gå gjennom livet uten å danse. Noen liker det og noen liker det ikke. [...]. At man kanskje bare må akseptere det, men forhåpentligvis så har dem fått et positivt bilde av dans i undervisninga etter å ha hatt det på skolen. Også kan det jo hende at det i noen år så er det kjempeflaut også passerer man tjue, så blir du litt eldre, så finner man ut av man kanskje skal prøve likevel. Så har du gjort det så mye at trinna faktisk sitter.

Lærer A beskriver målet med dans i kroppsøving slik:

At de har glede av det. Både her og nå, og til senere. Og kanskje prøve å tenke på at de lærer noe som de har nytte av senere i livet da. Sånn som merengue hvor kanskje kan danse sammen med andre, altså at de danser litt to og to, og føler at de kan være med på en vanlig dans, og ikke føle at de må kunne så mye da.

Lærer D trekker også frem flere positive sider ved dans, og sier blant annet at:

Det er vel bevegelsesglede til musikk. Også er det jo samarbeid. Også syns jeg det er fint at andre elever kan blomstre. også syns jeg det er fint med ofte masse latter og smil også syns jeg, sånn som når jeg har merengue, så tenker jeg ofte på at det er veldig, å ha en spilleliste som er veldig latinamerikansk merengue, også lærer de seg turene. Så har vi litt sånn moderne popmusikk, så tenker jeg at de kan bruke det på sosiale lag fremover da. Uansett om det bryllup eller om det er diskotek eller andre ting.

Det Lærer D forteller over er i tråd med det Lærer E beskriver her:

Så jeg tenker at hensikten for elevene våre må være at de skal bygge selvtillit, så de kan bevege seg etter musikk, både på diskotek og begynne på kurs og sånt noe. For nå føler jeg at det er litt høy sperre. For de får ikke basisen inn.

Sitatene viser at de intervjuede lærerne er enige om at dans er en viktig del av faget. Av det de forteller her, vil jeg trekke ut det fremtidsrettede fokuset som viktig. De fokuserer på at dans ikke bare er viktig her og nå, og dette peker i retning av formålet til kroppsøving som handler om livslang bevegelsesglede. Et av målene med kroppsøving er nemlig at det skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede, hvor dans er en av bevegelseskulturene som skal fremme danning og identitetsskaping hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Når Lærer E sier at elevene ikke får basisen inn, tolker jeg det dithen at hun mener at flertallet av elevene i dagens skole ikke får nok selvtillit til å bruke dansen på for eksempel kurs, diskotek eller bryllup senere i livet. Dermed peker hun på at dans ikke bare er viktig her og nå, i skolen, men også i mange situasjoner ellers utenfor skolen og senere i livet. Dette er et poeng som nevnes av flere. Oppsummert mener lærerne at dans er svært godt egnet til å nå nettopp målet om livslang bevegelsesglede. Dette forutsetter at elevene må få nok selvtillit, slik at inngangen til dans blir mye lettere senere. De trenger ikke nødvendigvis å like det som skoleelever, men det blir vesentlig å arbeide mot det livslangsiktige kroppsøvingmålet.

Innledningsvis i dette deltemaet har jeg diskutert lærernes erfaringer knyttet til dans som måloppnåelse i kroppsøving. Intervjuene viser at lærerne er enige om at de sentrale målene med dans i kroppsøving er glede, mestring, samarbeid, rytme, bevegelsesglede nå og senere, få trygghet og bygge selvtillit. Dette bygger på deres forståelse av den formelle læreplanen, og med dette som bakteppe vil det videre være interessant å se på hva som faktisk skjer i undervisningspraksis, og hvilke erfaringer de gjør seg med hvordan dans realiseres i faget gjennom den operasjonaliserte læreplanen.

5.4.2 Undervisningspraksis med dans som aktivitet i kroppsøvningsfaget

I dette deltemaet ble lærerne spurt om deres undervisningspraksis med dans. Funnene i tema 1 underbygger en forståelse av at kroppsøvningslærernes bakgrunn, interesse og kompetanse har stor betydning for hvilket innhold elevene møter i kroppsøvningsfaget.

Lærer B svarer følgende da jeg spør om hva og hvordan hun tenker når hun legger opp et undervisningsopplegg:

Jeg ønsker jo at dem skal mestre da. At det går gradvis fram. Slik at alle henger med. Jeg har selv vært på noen workshops for lærere med dans. Både noen som har vært veldig bra, og noen som har vært skikkelig dårlig. Jeg går hjem og har nesten lyst til å grine liksom. For det går så fort fram at jeg klarer ikke henge med. Og da blir det drepen med engang. Så det har jeg prøvd å fokusere litt på når jeg har planlagt det her da. At det skal gå så gradvis fram slik at alle klarer å henge med, og så får vi etter hvert da når det liksom begynner å nærme seg slutten da. Så får vi heller akseptere at noen får det til og noen kanskje ikke får til. Men samtidig gi så mye tilbakemelding slik at de aller fleste en god opplevelse av det da.

Da jeg spør om hun har brukt erfaringene sine til å endre undervisningspraksis forteller hun:

Jeg har tenkt på det, det er nettopp derfor jeg kanskje synes at det har vært litt sånn hva skal jeg kalle det. At jeg nesten kan grue meg litt for å gå på sånn workshop selv. Føler det blir veldig eksponert, og nå skal vi finne ut om jeg er god i dans eller ikke liksom. Mens noen er da kjempeflinke til å instruere i dans, det er variert opplegg og man klarer å henge med osv. Og så er det når det går så fort at man ikke klarer å henge med, og det går så fort at instruktøren ikke ser det. Det kan jo for så vidt være samme opplevelse elevene har.

I samtalene med Lærer C svarer hun følgende omkring samme tematikken:

Jeg har jo gjort noen erfaringer opp gjennom åra. For i starten var jeg sikkert litt sånn det ble litt for vanskelig, så jeg har forenkla det mer og mer da. Og bare sånn at jeg har, i prosjektet nå, gått mer over på rytmeøvelser. Og fokus på at dem skal, som jeg sier til elevene 'altså nå har dere lov til å tulle og tøyse så mye dere vil'. 'Bare vær litt useriøse og le, le av deg selv'. [...]. Jeg setter på litt musikk som dem, som jeg veit at dem liker. Litt sånn hermegåsa-leker. Gjøre det veldig enkelt da.

Trolig er det flere av de intervjuede lærerne som har gjort seg lignende erfaringer. Lærer D forteller om sin tilnærming til danseundervisning slik:

Ofte første timen så har jeg veldig lekprega, og mer sånn bevegelsesglede, lek, rytme, aktiviteter, hermegåsa, bare at de får forståelse at all bevegelse til musikk er dans. Og det syns jeg funker uansett hvilken bakgrunn eller linje dem er da. Også har jeg prøvd å ha det enklest mulig, hvis jeg skal lære dem en dans, så de får føle mestring. At du ikke tar alt for avansert, hip hop eller altfor avansert.

Disse utsagnene viser at lærernes biografi og dansevaner er med på å forme deres undervisningspraksis. Lærer C reflekterer selv over at hun tidligere har startet altfor avansert, uten helt å ha skjønt hvorfor det ikke har fungert. Hun har derfor endret praksisen ved å forenkla og endre fokus i undervisningen. Mens Lærer B gjennom workshops har erfart at danseundervisning kan gå alt for fort frem, noe som virker demotiverende. Hun har derfor endret sin praksis til å gå gradvis frem for å tilpasse etter elevenes forutsetninger. Ved å trekke paralleller fra sine egne erfaringer til å prøve å forstå hvordan elevene erfarer hennes undervisning, vil hun kunne forbedre undervisningspraksisen sin ytterligere, og i tillegg inkludere flere elever. Dette kan også resultere i et økt læringsutbytte.

I intervjuet med Lærer D beskriver hun hvordan hun nærmer seg danseundervisning for at elevene skal oppleve mest mulig mestring. Jeg tolker dette dithen at hun har hatt god erfaring med å undervise på denne måten, fordi hun har fortsatt med denne praksisen. Lærernes erfaringer med dans over tid har endret deres praksis. De har i større grad

etterstrebet å tilpasse seg elevenes forutsetninger slik at de skal oppleve mest mulig mestring. Trolig har dette hatt en positiv effekt da vi i tema 3 ser at lærerne forteller om positive overraskelser med hensyn til elevenes innstilling til dans. De erfaringene Lærer B og C forteller om er 'educative' erfaringer, noe som gjør at de forstår og håndterer nye situasjoner på en annen måte enn de gjorde tidligere. Lærerne har endret det Dewey kaller 'habits' når det gjelder undervisningspraksis i dans. For å belyse hvordan Lærer B og C har brukt sine erfaringer til å endre undervisningspraksis bruker jeg Lærer B sitt tilfelle som eksempel.

I Lærer B sitt tilfelle utfører hun et aktivt element ved å delta på workshopen. På selve workshopen skjer det passive elementet ved at hun blir utsatt for undervisning i dans. Erfaringen oppstår dermed ved at hun handler i forhold til omgivelsene, for så å bli utsatt for noe. Workshopen alene gir ikke erfaring. Det må skje en forandring. Dette skjer ved at hun opplever noen workshops som svært utfordrende, slik at hun mister motivasjonen. Når hun knytter workshopene til sin egen danseundervisning i kroppsøving, gjør hun en erfaring som knyttes til elevene. Det betyr at de konsekvensene som skjer i workshopene får en betydning for hennes undervisningspraksis, og hennes fremtidige erfaringer. Dette skjer gjennom det Dewey (sitert av Ronglan, 2008) kaller 'learning by doing'. Lærer B gjør dermed en reorganisering og rekonstruksjon av sine erfaringer. Erfaringene som Lærer B og C har gjort seg har stimulert til en vekst, også kalt 'educative erfaringer'.

Alle de intervjuede lærerne forteller at de underviser i dans, noe som står i kontrast til undersøkelsen til Moen et al. (2018) som viser at flertallet av lærere ikke gjør det. Denne forskjellen kan skyldes at lærerne er med i forskningsprosjektet, noe som betyr at de er ekstra motiverte og kompetente innenfor dans, sammenlignet med den øvrige gruppen kroppsøvingslærere. De velger dermed aktivitet og innhold knyttet til egne erfaringer, interesse og kompetanse som belyst i tema 1. I intervjuene svarer alle lærerne at de underviser i kreativ dans, samt i fastsatte danser i en eller annen form. Ifølge Jagtøien (2000) legger kroppsøvingsfaget opp til to hovedområder, nemlig samværsdans og kreativ dans. Dette samsvarer også med læreplanen i kroppsøving som vist i kapittel 3. De intervjuede lærerne forstår på lik linje med Jagtøien dans i

læreplanen innenfor disse to hovedområdene, da det er disse som går igjen i besvarelsene i intervjuene med lærerne. Likevel viser lærernes svar i intervjuene at det er stor variasjon med hensyn til hvilket innhold de har i danseundervisningen.

6.0 AVSLUTNING

Hensikten med dette masterprosjektet har vært å svare på problemstillingen: «Hvilke erfaringer og tanker har lærere med dans som aktivitet i kroppsøvfingsfaget i videregående skole». Gjennom forskningsprosjektet «Et annerledes kroppsøvfingsfag», har lærerne jeg har intervjuet undervist seks dobbelttimer i dans. Min tilknytning til forskningsprosjektet som masterstudent med interesse for dans, har gitt meg muligheten til å studere læreres erfaringer med danseundervisning i den videregående skolen. For å få fatt i lærerens erfaringer og tanker har jeg både observert og intervjuet dem. Det er viktig å påpeke at det er forskjell på lærernes tanker og deres erfaringer. I kapittel 1 og 2 ble lærernes tanker fremhevet for å svare på problemstillingen, mens i kapittel 3 og 4 undersøkte jeg både lærernes tanker og erfaringer.

Resultatene i dette prosjektet har blitt diskutert gjennom fire hovedtemaer. Tema 1 om lærernes bakgrunn og kompetanse med dans, viser at interesser, bakgrunn og kompetanse har en sentral betydning for hva lærerne underviser i, og hva de føler seg trygge nok til å undervise. Datamaterialet viser at alle fem lærerne jeg intervjuer har en over gjennomsnittlig interesse for og bakgrunn innen dans, samt omfattende kompetanse med hensyn til danseundervisning. Tre av de fem intervjuede lærerne har tilegnet seg kompetansen på egen fritid, mens de to siste lærerne også har tilegnet seg kompetanse gjennom utdanningen. Kompetanse tilegnet fra egen skolegang er så å si fraværende. I tema 1 ser vi også at to av lærerne peker på at repetisjon er en viktig faktor for å opprettholde kompetansen innen dans. Dette ble understreket ytterligere i tema 2 som omhandler lærernes tanker om dansens posisjon i faget. Her etterlyser de fem lærerne økt kompetanse i å undervise i dans, og mer tid til å repetere og opprettholde kompetansen. De ønsker mer konkrete og tydeligere kompetansemål for hva dans skal være i faget, mer dans i utdanningen, mer tid til repetisjon, kurs, og deling av undervisningskompetanse mellom lærere. Lærerne er enige om at dans som aktivitet

er svekket i utkastet til den nye læreplanen, og at den nye læreplanen på den ene siden gir rom for å undervise i dans, mens den på den andre siden også kan forstå som å redusere, eller nærmest for å ekskludere dans i faget. Alle lærerne mener at dansens status i dag varierer fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Her spiller lærernes interesse, bakgrunn og kompetanse en vesentlig rolle, slik vi så under diskusjonen av tema 1.

I tema 3 diskuterte jeg lærernes erfaringer og tanker om deres deltakelse i forskningsprosjektet: «Et annerledes kroppsøvfingsfag». Her viser datamaterialet at alle de deltakende lærerne er positive til prosjektet, og at deres deltakelse har gitt dem relevante erfaringer som kroppsøvfingslærere. To av lærerne forteller at de tidligere har erfart negative holdninger til dans blant elevene. I forkant av dette prosjekt forventet de samme reaksjoner når det ble så mange timer med dans. Likevel erfarte disse lærerne at elevene endret innstillingen sin til dans, noe som kan skyldes at elevene har møtt lite dans tidligere i skoleløpet, og at lærernes erfaring er at elevene ikke ønsker dans. Lærerne er enige om at tre til fire dobbeltimer med dans hvert år i den videregående skolen er realistisk å få til, men at seks er for mye. På denne måten får elevene progresjon uten at det går på bekostning av andre kompetansemål. I dette temaet kom det også frem at lærernes erfaring ikke var i tråd med forforståelsen. På forhånd forventet de flere negative erfaringer enn de fikk, og ble positivt overrasket. Det er et interessant poeng at lærere forventer negativ holdning til dans.

I tema 4 diskuterte jeg lærernes undervisningspraksis med dans. Her så vi at lærernes interesse, bakgrunn og kompetanse med dans preger innholdet elevene møter i kroppsøving, slik vi så i tema 1. De intervjuede lærerne mener at målet med dans ikke bare er her og nå, men at elevene må få selvtillit og trygghet til å kunne bruke dans senere i livet. Alle er enige om at dans er en viktig del av faget. Innholdet i undervisningen er å få prøvd et variert innhold av dans, få en positiv opplevelse og ikke fokusere for mye på teknikk og for avanserte danser. De peker på rytme, bevegelsesglede, mestring og det å kunne slippe seg løs som viktige verdier og mål med dans i kroppsøvfingsfaget. I tillegg tenker lærerne at dans kan bidra til å oppnå kroppsøvfingsfagets mål om livslang bevegelsesglede.

6.1 Veien videre

Denne masteroppgaven har rettet fokuset på elever i den videregående skolen og deres erfaringer med danseundervisning i kroppsøving. Det har dukket opp relevante funn som kan danne grunnlag for videre arbeid. I et framtidig prosjekt vil det være interessant å se om tendensen er den samme dersom man undersøker erfaringer hos lærere som ikke hadde interesse, bakgrunn eller kompetanse innenfor dans.

En annen mulighet er å undersøke elevenes forhold til den erfarte læreplanen. Hvordan erfarer elevene dans i kroppsøvingsfaget, og hvordan samsvarer elevenes erfaringer med lærernes intensjoner og den operasjonaliserte læreplanen? Resultatene i denne masteroppgaven kan anvendes videre i forskning på dans og skole, og spesielt der lærernes erfaringer med dans og danseundervisning trekkes inn.

Litteraturliste

- Arnesen, T.E., Leirhaug, P.E. & Aadland, H. (2017). *Dans i kroppsøvfingsfaget – mer enn gode intensjoner?* Hentet 25. april 2019 fra <https://jased.net/index.php/jased/article/view/635/1984>
- Berg, E. (1995). *Å danse eller ikke danse: Fire kroppsøvfingslæreres opplevelser og erfaringer med dans som en del av kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen.* Hovedfagsoppgave Idrett. Oslo: Norges Idrettshøgskole – Institutt for samfunnsfag.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori.* København: Gyldendal
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi.* Hentet 13. april 2020 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dewey, J. (1996). John Dewey. I: E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster.* (s. 41-66). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education.* New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Engelandsdal, (2012). *Erfaring og education. Et studium av tekster av John Dewey og Hans-Georg Gadamer.* Masteroppgave. NLA Høgskolen, Bergen.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Føllesdal, D., & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L. Holm-Hansen overs.). Oslo: Pax.
- Glad, Å. L. (2012). *Dans på timeplanen*. Tell forlag as. (2. utgave).
- Goodlad, J.I., Klein, M.F. & Tye, K.A. (1979). The domains of curriculum and their study. I: J.I. Goodlad and Associates. *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (s. 4376). New York: McGraw-Hill.
- Gonzalez, C. (2010). «De utvalgte»: *Noen kroppsøvlingslæreres danseerfaringer*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. Utg., s. 321-349). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Handal, G. & Vaage, S. (1986). Læreres yrkeskultur og yrkeskunnskap. I Vaage, S., Handal, G., og Jordell, K: *Hvordan lærere blir til*. Universitetsforlaget AS.
- Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm, SISU Idrottsböcker.
- Hofmann, B. & Holm, S. (2013). Forsknings- og vitenskapsetikk. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. Utg., s. 66-86). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (5. utg). Oslo: Universitetsforlag

Jacobsen, E. B. (2003). «*Dans i skolen*»: ønsket eller uønsket. Kroppsøving Tønsberg: LFF 53 (2003) nr.6, 6-11

Jagtøien, G. L. (2000). *Driv med dans i kroppsøving*. Hentet 13. april 2020 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148775/ALUnotat003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Teori og analyse I: L. E. F. Johannessen, T. W. Rafoss & E. B. Rasmussen, *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. (s. 21-48). Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). Læreplan for videregående opplæring. Kroppsøving. Hentet 13. april 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Det Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet 13. april 2020 fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Hentet 11. april 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Introduction to interviews. I: S. Kvale & S. Brinkmann, *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. (s. 1-21). Los Angeles: Sage.

- Kvale, S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Lawson, H. & Stroot, S. (1993). *Footprints and Signposts: Perspectives on Socialization Research*. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol 12, s. 437-446.
- Lyngstad, I, Flagestad, L, Leirhaug & P. E, Nelvik, I. (2011). Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving. Hentet 6. november 2019 fra <https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>
- Mattsson, T. (2016). *Expressiva dansopplæring: utmanende læreroppgifter i ämnet idrott och hälsa*. Avhandling ved Malmö Studies in Sport Sciences, Malmö högskola.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Hentet 16. mai 2019 fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Myhre, R. (1972). *Store pedagoger i Egne Skrifter. VI. Amerikansk progressivisme og Ekstensialisme*. Oslo: Fagritius forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordaker, 2009. *Dans i skolen?: en didaktologisk studie av dansens legitimering og innhold i relasjon til den norske grunnskole, sett i lys av nasjonale læreplaner, aktuelle fagtidsskrift og kultur- og utdanningspolitiske dokument*. Doktorgradsavhandling ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Nordaker, D.J. (2010). Har dans en fremtid i den norske grunnskolen? I Pape, S. (red.) *Norsk danseforskning*, (s. 81–106), Trondheim: Tapir akademiske forlag

Norges Idrettshøgskole (2019). *APA-veiledning*. Hentet 12. april 2020 fra <https://www.nih.no/tjenester-og-verktoy/bibliotek/om-biblioteket/apa/>

Pape, S. (2013). Dans. *Store norske leksikon*. Hentet 11. april 2020 fra <https://snl.no/dans>

Personvernombudet for forskning. (u.å.). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet 16. mai 2019 fra Webområde for NSD: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html

REK. (u.å.). *Om å søke REK*. Hentet 13. april 2020 fra <https://rekportalen.no/>

Rienecker, L., Jørgensen, P. S. & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Ronglan, L. T. (2008). Læring i praksis. I: L. T. Ronglan, *Lagspill, læring og ledelse: Om lagspillenes didaktikk*. (s. 78-116). Oslo: Akilles.

Rustad, H. (2017). Dans og kroppsøvningsfaget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 (3). Hentet 4. Juni 2020 fra: <https://doi.org/10.23865/jased.v1.576>

Sparkes, A. (1993). *Challenging Technical Rationality in Physical Education Teacher Education: The Potential of a Life History Approach*. *Physical Education Review*, Volume 16 NO. 2, s. 107-121.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thelle, D.S. & Laake P. (2013). Epidemiologisk forskning: begreper og metoder. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. Utg., s. 282-320). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen: Samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 2. april 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet, (2019a). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet 2. april 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplanen i kroppsøving*. Hentet 13. april 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Ørbæk, T. (2018). *Å skape dans i kroppsøvlingslærerutdanning*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 1: Svarbrev med godkjenning fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 860804 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: 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 den 18.10, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2019.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Høgskulen på Vestlandet er felles behandlingsansvarlig institusjon. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26. Questback er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Ida Jansen Jondahl, Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.



Vil du delta i forskningsprosjektet: "Et annerledes kroppsøving" – Skoleåret 18-19

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - til lærere

Oppdatert 24. januar 2019 (Ytterligere en master student er inkludert i prosjektet)

En forskningsgruppe fra Norges idrettshøgskole (NIH) og Høgskolen på Vestlandet (HVL) vil i samarbeid med lærere på tre videregående skoler utforske en modell for kroppsøvingsfaglig utvikling hvor undervisning i dans og friluftsliv blir vektlagt. Prosjektgruppa består av prosjektleder Kristian Abelsen (NIH), Petter Erik Leirhaug (HVL), Hilde Rustad (NIH), Jørgen W. Eriksen (NIH) og Rune Snaprud (medforskende lærer). I tillegg er masterstudentene Olav Aanjesen (NIH), Håkon Høyem (NIH), Håvard Grøteide (HVL), Mathias Brekke Mandelid (HVL) og Aina Gulliksen (NIH) involvert med oppgaver innenfor prosjektets formål. Rune Snaprud og Håkon Høyem er lærere ved to av de involverte klassene.

Formålet er å bidra med kunnskap som kan gi grunnlag for utvikling av kroppsøvingsfaget. Med læreplanen i kroppsøving som utgangspunkt legger prosjektet vekt på å utvikle og prøve ut faglige undervisningsopplegg i dans og friluftsliv, og undersøke hvordan dette oppleves og erfares av lærere og elever. Prosjektet bruker ulike metoder: observasjon av undervisning, spørreskjema til elevene og intervju med lærere og utvalgte elever. I forbindelse med undervisning i kroppsøving vil det kunne bli gjennomført observasjoner og dere vil bli intervjuet om undervisning. Det er helt frivillig å delta, og det vil være mulig å reservere seg fra deltakelse i hele og deler av prosjektet. Fram til prosjektets slutt, 31.12.2019, vil prosjektgruppen og nevnte masterstudenter ha tilgang til personopplysende data.

Du har anledning til å få innsyn i alle personopplysninger som er registrert om deg. Du har anledning til å få rettet personopplysninger og eventuelt få slettet personopplysninger om deg. Du har anledning på å få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og - til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om deg vil da bli slettet. Du formidler ønske om å trekke deg til prosjektgruppen via mail til prosjektleder (se mailadresse nedenfor). Alle data som innhentes vil ved formidling og publisering være anonymisert.

Alle personopplysende data vil bli slettet ved prosjektets slutt 31.12.2019. Prosjektet er i alle faser basert på informert samtykke ved datainnsamling og følger vanlige forskningsetiske retningslinjer slik de er gitt av *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Prosjektet meldes for godkjenning av NSD, personvernombudet for forskning. Ønsker du å vite mer om dine rettigheter, kan du ta kontakt med NSD eller personvernombud for forskning på NIH som er Karine Justad (karine.justad@nih.no).

Dersom du har noen spørsmål eller ønsker mer informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt. Vi setter stor pris på at vi kan gjennomføre prosjektet ved deres skole og at lærere og elever setter av tid og energi til å bidra til dette utviklingsarbeidet.

Med vennlig hilsen

Kristian Abelsen, prosjektleder

Mail: kristian.abelsen@nih.no / Tlf: 97748642

Samtykke til deltakelse i studiet

Lærerens navn: _____

Kjønn: _____ (mann/kvinne)_

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om forskningsprosjektet: "Et annerledes kroppsøvingsfag". Jeg er klar over at det er frivillig å delta, og at jeg ved å gi beskjed til prosjektgruppen når som helst kan trekke meg dersom jeg ønsker det.

Med dette bekrefter jeg å ha lest informasjonsskrivet og denne erklæringen og ønsker å delta i prosjektet:

Sted: _____ Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3: Intervjuguide.

Introduksjon:

- Gjennomgang av informasjonsskrivet: Intervjuet er frivilling, data blir behandlet konfidensielt, taushetsplikt, navnet vil bli anonymisert.
- Intervjuet handler om dine erfaringer med undervisning i dans i kroppsøvfingsfaget
- Kort gjennomgang av hvordan intervjuet skal foregå.
- Båndopptakelse: Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og transkribert.
- Tid: Det er satt av 90 minutter, men det vil i utgangspunktet være mellom 20 og 60 minutter.

PROBLEMSTILLING:

«Hvilke erfaringer og tanker har lærere med dans som aktivitet i kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen?»

Tema	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Innledning		Hvis du prøver å huske tilbake til da du gikk på skolen – kan du huske at du hadde danseundervisning – eventuelt hva ble det undervist i?	Hva husker du best? Lærte du noe?
Tidligere erfaringer med danseundervisning: lærerens bakgrunn og kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tror lærerne økt antall timer dans betyr for endring av egen undervisningspraksis? - Hva er lærernes erfaringer og refleksjoner over egen undervisning med dans i kroppsøving? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan tenker du om det å undervise i dans? - Kan du fortelle meg om dine undervisningserfaringer med dans i kroppsøvfingsfaget? - Hvordan har du tilegnet deg dansekompetansen du har i dag? - Hvordan erfarer du dansens posisjons i kroppsøvfingsfaget? 	
Deltagelse i prosjektet «Et annerledes kroppsøvfingsfag»	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er læreres opplevelse og refleksjon over egen undervisning i kroppsøving når antall timer dans økes? - Hvilke didaktiske opplegg ble utviklet og gjennomført, og 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke forventinger/tanker hadde du i forkant av prosjektet? - Hvilke tanker hadde du om elevenes innstilling til 6 timer undervisning i dans? - Hva tenker du om dansework-shopene som er gjort i forkant av prosjektet? - Hvilke erfaringer gjorde du deg underveis i prosjektet? Var det 	<ul style="list-style-type: none"> - Stemte de tankene du hadde i forkant av prosjektet med de erfaringene du sitter igjen med nå?

	<p>hva er erfaringene med dem? Hvilke erfaringer har lærerne med dans i faget for prosjektet (planlegging, gjennomføring)/hvordan underviste de i dans for prosjektet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan tar lærere med seg erfaringer fra en (eller to) <u>danseworkshop</u> inn i sin undervisning når de skal planlegge og gjennomføre et gitt antall kroppsøvingstimer med danseinnhold? - Hvordan vil lærerne bruke prosjektet i dans i videre undervisningspraksis? 	<p>noen spesifikke situasjoner du husker fra prosjektet, som skiller seg ut?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke tanker og erfaringer sitter du igjen med etter prosjektet? - Hvordan tenker du at du kan bruke dette prosjektet videre i din undervisningspraksis? - Hva tror du elevenes læringsutbytte har vært etter dette prosjektet? 	
Lærernes danseundervisning: - Undervisnings-	<ul style="list-style-type: none"> - Hva og hvordan underviser lærerne i dans? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du om dans i kroppsøvingsfaget? (hva er målet med dans) 	

plan - Innhold		<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har du undervist i dans for dette prosjektet? - Hvilke undervisningsmetoder bruker du når du underviser i dans? - Hvilket innhold underviser du i dans? - Hvilke tanker gjør du deg om fremføring av egenproduserte danser i kroppsøving? - Hvordan deler du inn grupper i danseundervisning? - Hva tenker du om hjemmelektur i dans i <u>krø</u>? 	
Lærernes vurderingspraksis, feedback og elevers læring	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tror lærerne økt antall timer i dans betyr for elevenes læring/læringsutbytte? - Hvordan reflekterer/vurderer lærere over forholdet mellom egen undervisning og elevers læring? - Hvordan praktiserer lærerne feedback og 	<p>Elevers læring:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke tanker gjør du deg omkring elevers læring når du underviser i dans i kroppsøvingsfaget? <p>Feedback:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke tanker gjør du deg rundt det å gi feedback og veilede i dans? (tilbakemelding/<u>fremovermelding</u>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan gir du feedback/veileder i kreativ dans? - Hvordan gir du feedback/veileder i pardans/grupp edans?

	<p>vurdering i dans i kroppøving?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva tror lærerne at økt fokus på dans i faget betyr for elevenes karakterer? 	<p>Vurdering:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke tanker gjør du deg om vurdering i dans i kroppøving? - Hvilken betydning tror du økt danseundervisning i kroppøving har for elevenes karakter i kroppøvingfaget? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan vurderer du i kreativ dans? - Hvordan vurderer du i pardans/grupp edans?
Dans og kjønn	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning har kjønn for danseundervisning i kroppøving-faget? - Hvordan erfarer kroppøvingslærere kjønn i danseundervisning sammenlignet med andre aktiviteter? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du omkring kjønn i dans i kroppøvingfaget? - Skiller du på kjønn i andre aktiviteter i kroppøving? 	
Avslutning/oppsumming		<p>(Gå gjennom og oppsummere intervjuet -de tankene jeg har gjort meg. Her får intervjupersonen mulighet til å oppklare om jeg har oppfattet dem riktig). Er det noe mer du ønsker å legge til?</p>	