



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Marte Skraastad Tveisme
[Uten tittel]

PPU – Dans
Balletthøgskolen 2011

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

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

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

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

EKSAMENSOPPGAVE
FOR
MARTE SKRAASTAD TVEISME

PPU DANS

23.05.2011

Innhold

1.0 Innledning	s. 3
2.0 Hoveddel	s. 4
2.1 Beskrivelse av dansefaget	s. 4
2.2 Elevens forventninger	s. 6
2.3 Faget eller eleven i fokus? Eller begge deler?	s. 9
2.3.1 Fag/elev – Tradisjonisme/progressivisme	s. 9
a) Elevsyn	s. 10
b) Lærerrolle	s. 11
c) Undervisningsmetode	s. 12
2.3.2 Case: eksempel fra danseskole	s. 13
2.4 Lærerrollen	s. 16
3.0 Konklusjon	s. 19
Litteraturliste	s. 20

1.0 Innledning

Dette siste året har jeg fått muligheten til å undervise på et variert utvalg av arenaer. Jeg har møtt et bredt spekter av elever i ulike aldre, på forskjellige nivåer med tanke på vanskelighetsgrad, og med ulike grunner for at de velger dans. Dette har gitt meg mange lærerrike erfaringer og muligheter til å reflektere over pedagogiske utfordringer i henhold til ulike pedagogiske teorier. Et spenningsrom som har fanget min interesse er en form for et kunde/selger-forhold. Jeg tenker da på private danseskoler, hvor eleven og foreldrene blir kunden, og jeg som pedagog får rollen som selger. "Kunden har alltid rett" er et begrep man kjenner fra serviceyrkene, hvor man til tider gjør alt i sin makt for å tilfredsstille kunden. Jeg har erfart et dilemma nettopp mellom det å møte kundens ønsker og forventninger, og å kunne forsvare mine valg i min faglige kompetanse og integritet. Med dette som begrunnelse lyder min problemstilling som følger:

Kan en dansepedagogs faglige integritet og frihet kombineres med det å møte elevers forventninger?

Det er den private danseskolen som institusjon jeg hovedsakelig tar for meg i denne oppgaven. Imidlertid vil grunnskolen fungere som et bakteppe, da dette er hvor barn "oppdras" og det er arenaen all forskning baserer seg på. Videre ønsker jeg å diskutere den yngre elevgruppen, 4-7 års alderen, ettersom det er hos disse jeg opplever en nysgjerrighet rundt deres natur og væremåte. Det er interessant å se hvordan de forholder seg til undervisning, et klasserom og en lærer. Med denne elevgruppen følger det også foreldre/foresatte, som skaper et ekstra ledd i kundeforholdet.

Idet jeg går over i hoveddelen av denne oppgaven vil jeg kort redegjøre for hva som følger; jeg begynner med en beskrivelse av dansefaget. Dette gjør jeg da oppgaven omhandler en dansepedagogs faglige integritet, jeg ser et behov for å tydeliggjøre hva dette går ut på og hvor jeg plasserer meg selv i dette sjiktet. Jeg fortsetter med å skissere eleven og foreldrenes forventninger og hvordan disse samhandler med samtiden. Deretter løfter jeg drøftingen for å hente inn diskusjonen om tradisjonell og progressiv undervisning, med hovedvekt på balansen mellom fag og elev. Jeg vil også trekke inn en case, før jeg avslutter med en drøfting av lærerrollen og hva det vil si å være en profesjonell lærer.

2.0 Hoveddel

2.1 Beskrivelse av dansefaget

For å kunne diskutere elevens forventninger og en lærers faglige integritet, blir det avgjørende å kartlegge faget det er snakk om. Hvilke hensikter har dansefaget? Og nærmere bestemt; hva anser jeg som min faglige integritet? Dette er todelt; én dimensjon er dansefaget, den andre dimensjonen som må tas i betraktning er den pedagogiske. En praktisk-pedagogisk utdanning tillegg pedagogens fagkompetanse større tyngde, dette vil jeg diskutere nærmere under punktet 2.4 lærerrollen på side 16.

Dans er et omfattende fagområde som det trolig fins lite kunnskap om blant det norske folk. Historisk sett ble dansen regnet som uanstendig. Den pietistiske arven og en sterkt kristent forankret skole er trolig forklaringer på hvorfor et forslag om å ta inn dans i skolen ble nedstemt på 1960-tallet (Steen, 1994). At spor av historien henger igjen også i dag er tydelig; estetiske fag som musikk- og håndverksfagene har en solid plass i grunnskoleutdanningen. Dans derimot slåss for en liten rolle i kroppsøvingfaget, eventuelt opplever elevene dans som publikum gjennom den kulturelle skolesekken. Dette er ikke en oppgave om legitimering av dansefaget i grunnskolen, men man kan ikke unngå å se en viss sammenheng; læreplanen og den offentlige skolen mener jeg er en direkte gjenspeiling av samfunnet vårt. De kvalitetene og ferdighetene samfunnet verdsetter vil gjenspeiles i form og innhold i utdanningen av våre yngre medborgere. Grunnskolen er et godt eksempel på diskusjonen rundt dansefaget og hvilken rolle dansen bør ha.

Haraldsen skriver om den estetiske basiskompetansen, med dette sikter hun til fire grunnleggende estetiske ferdigheter: *å skape, utøve, oppleve og vurdere* (2007, s. 2 av 5). *Å skape* er et verktøy, en kilde til fremstilling av nye ideer. Skaperevnen er en meget aktuell kompetanse i dag hvor man til enhver tid ønsker nye og bedre løsninger på blant annet miljøproblemer, industri og utvikling. Gjennom improvisasjon, kreativt og koreografisk arbeid utvikler man en slik skapende kompetanse. *Å utøve* handler om å fysisk praktisere, og tilegne seg ferdigheter og videreformidle disse. Dans er bevegelse av kroppen; det kan handle om store utslag og intrikate detaljer, hvor både utholdenhet og styrke utfordres. Ofte opptrer dansere som elementer i en større sammenheng, derfor øver man på å være del av et slikt samspill; kroppslig kontroll, rombevissthet og innlevelse er viktige egenskaper i en utøvende kompetanse. *Å oppleve* kan være erfaringene en gjør seg i kunstnerrollen, men også i publikumsrollen idet man tar inn det som skjer på scenen. Følgende har man en sanserisk

opplevelse; vi tar imot inntrykk gjennom en tilstedeværelse i vår egen kropp, i rommet vi befinner oss og i verden som helhet. Dans er et fysisk uttrykk; uten den verbale stemmen formidler dansere likevel følelser og stemninger til sitt publikum. Gjennom dans utvikles en enestående kjennskap til sin egen kropp; man kan kalle det en kommunikasjon mellom kropp og sjel. Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste avsnitt. Å *vurdere* er evnen til å kommunisere opplevelsene, samt å sammenligne og eventuelt kritisere dem. Som publikum opplever en ulike danseriske uttrykk, disse kan sammenlignes og vurderes etter kriterier man selv finner aktuelle. Denne vurderings-kompetansen setter jeg selv meget høyt; å kunne vurdere sitt eget eller andres arbeid med et objektivt og nøytralt blikk er meget lønnsomt. Vi mennesker fortjener å kunne gå gjennom livet uten å være avhengig av andres bekreftelse av alt vi gjør for å kunne tro at noe er godt nok. Jeg setter derfor evnen til å reflektere og vurdere som viktige mål i min egen undervisning. Gjennom samtale med elevene og ved å stille tydelige mål og spesifikke spørsmål kan man heve refleksjonsnivået hos elevene og dermed gi elevene mulighetene til å øke sitt kunnskaps- og ferdighetsnivå.

En annen interessant faktor er hvilket utbytte dans kan tilby dagens unge i en tid hvor stillesittende undervisning er en stor del av deres hverdag. Utviklingen har kommet såpass langt at ferdigmat, TV og internett etterlater lite til oss mennesker å gjøre selv, vi blir nærmest til overs i vår egen tilværelse. Román (2010) skriver om hvordan man ikke kan lese seg til enkelte ferdigheter og kunnskaper. De læres gjennom å gjøre og utføre, som for eksempel pedagogutdanningen; i tillegg til den teoretiske delen er det i praksis og ved å gjentatte ganger utøve lærerrollen at man utvikler seg og oppnår en viss kvalitet og standard i sin undervisning. Mitt poeng er altså dette: Vi mennesker begynner med slike fysiske ferdigheter som å lære å knytte skolisser, eller å spise med kniv og gaffel. Derfra beveger vi oss gradvis til å lese oss til ny kunnskap. Plutselig er tekst og bøker eneste kilde til "nyttig" lærdom, og vi mister kontakten med den fysiske jeg. Vi opplever en dualisme, en splittelse mellom kropp og sjel. Dualisme vil si: "*dobbelthet; filosofisk lære som hevder uforenligheten av to motsatte prinsipper (...) f.eks. av det sjelelige og det legemlige, av det gode og det onde*" (Ordnett). Román argumenterer for det motsatte i sin artikkel "Dansens Lärande": "*Kroppen är vårt primära verktyg för att uttrycka känsla och vi kan svårligen uttrycka en djup känsla utan rörelse. (...) Kropp, tanke och känsla går inte att skilja åt*" (Román, 2010, s. 30). Dette illustrerer viktigheten av bevegelse; dans blir i dag i enda større grad enn for bare noen få tiår siden et ypperlig verktøy for å beholde kontakten mellom kropp og sjel. Dans tilbyr en total opplevelse hvor vi anvender vår fysikk i samspill med våre menneskelige egenskaper som

nettopp tanke og følelse. Dans er kroppens poesi, - en slik tanke tar oss til det kunstneriske aspektet ved dansen. Sæbø skriver: "*Det særegne med kunsten er dens symboliserende funksjon, det at kunstuttrykket står som et symbol eller en metafor for noe annet*" (1998, s. 371-372). Kunstfagene gir rom for å gå bort ifra det satte og håndfaste, og heller leke seg med fantasien og kreativiteten. Dette kan igjen gi en ny oppfattelse av tilværelsen og virkeligheten (Sæbø, 1998).

Dans er et omfattende fagområde. Det er dette *helhetlige* synet jeg baserer min faglige integritet på: jeg ser det som mitt ansvar som dansepedagog å gi elevene hele "dansepakken" med alle aspektene som er nevnt ovenfor. Og dermed vil min "integritet" til tider bli stilt ved et veivalg ettersom elevenes forventninger kan peke en annen retning enn det jeg har sett for meg basert på mine faglige mål og vurderinger. Jeg vil nå fortsette med å se på nettopp elevenes forventninger og hva en antar disse går ut på.

2.2 Elevens forventning

Den private danseskolen dukket opp rundt år 1850, her lærte man seg selskapsdans som et viktig ledd i det sosiale samvær (Warme, 1996). I borgerskapet var nok dette en viktig del av dannelsesprosessen. En dannet pike skulle kunne sy, lage mat og ta del i sosiale tilstelninger, hvor dans gjerne stod på programmet. Danseskolene var altså forbeholdt "eliten" i samfunnet, flertallet hadde ikke råd til slike "overflødige" aktiviteter. Norges første ballettskole kom i 1910 i regi av Nationalteatret (Bakka, 1997). Dette var en arena for de profesjonsrettede danserne. I løpet av årene har institusjonene gått fra å være forbeholdt de velstående eller talentfulle, til å inkludere alle med en interesse for dans. I dag feirer vi dansens dag, Youtube tilbyr et hav av danseklipp i alle sjangre, vi har dansekonkurranser, og med hiphop og breaking de siste årene har dans også blitt mer legitimt blant gutter. Dette betyr forskjellige elever med ulike forventninger.

Hva forventer en elev ved en danseskole? Slik Bergem (1998) presenterer elevenes forventninger til allmennskolen er det ett punkt som ligger klart øverst på listen; trivsel. Man kan anta at dette er like viktig for elevene ved en danseskole, en valgfri fritidsaktivitet kan raskt avsluttes dersom elevene mistrives. Som neste punkt har Bergem funnet at elevene har forventninger om at den kunnskapen og de ferdighetene de skal lære er nyttige for fremtiden. At elever ved en danseskole også har forventninger om ferdighetene de skal lære virker rimelig. Av erfaring er elever opptatt av trinn, det å kunne vise til spesifikke øvelser og

kombinasjoner. Ett punkt Bergem ikke nevner er elevenes konkrete forventninger om innholdet i undervisningen. Han nevner nyttebehovet, men konkretiserer ikke hva som anses å være nyttig. Det kan ha en sammenheng med at grunnskolen er pliktig i Norge, og innenfor det ligger det en forståelse av at man må ikke like alt man skal lære. Dette er ikke nødvendigvis tilfelle ved en danseskole. Her uttrykker elevene tydelig hva de liker og ikke liker, og hva de mener undervisningen bør innebære.

At elevene utvikler forventninger til danseundervisningen må regnes som en naturlig menneskelig egenskap. Imsen beskriver det slik: "*Å ha forventninger er å se framover i tid. Det er en menneskelig egenskap å kunne forberede det neste øyeblikket ut fra det som har hendt i de foregående*" (2005, s. 451). Forventninger er nært knyttet til motivasjon, som igjen er sentralt i kognitiv psykologi. Man kan skille mellom indre og ytre motivasjon; indre motivasjon vil si at barnet utfører en handling eller aktivitet fordi det finner en glede og interesse i å utføre dette. Ytre motivasjon derimot vil si at det er ytre faktorer som en belønning eller andre mål som motiverer et barn til å utføre handlingen eller aktiviteten (Imsen, 2005, s. 382). En indre motivasjon vil gjerne være grunn til at et barn fortsetter med en aktivitet over en lengre periode. Et eksempel på ytre motivasjon kan være hva man tolker at foreldre og venner forventer at en skal gjøre eller ikke gjøre. Videre spiller tiden vi lever i en viss rolle, Imsen nevner den danske kultursosiologen Kim Rasmussen og hvordan han finner "*(...) seks tendenser i samfunnet som griper inn i barns liv, og som utgjør viktige strukturelle egenskaper ved dagens barnekultur*" (2005, s. 84). Den første tendensen er *institusjonalisering*; barnas tid styres av barnehage, skole, fritidsordninger, Barne-TV og leketid. *Teknologiseringen* har blitt en naturlig del av barns hverdag, de håndterer data, TV, musikk-spillere og mobiltelefoner langt bedre enn mange voksne. *Kommersialiseringen* har ført til meget produktbevisste barn og unge, industrien investerer store summer i produkter rettet mot denne aldersgruppen hvert år. En *avtradisjonisering* av barndommen betyr at vi oppdrar barna annerledes enn tidligere, oppdragelsen er blitt mindre autoritær og barna lærer demokratiske holdninger og rett til medbestemmelse som kan føre til mer opponering mot voksne. En *differensiering* av barndommen går ut på at barnas liv skjer på tvers av mange ulike arenaer. Til slutt nevnes *politiseringen* av barns oppvekst, de har blitt et sentralt tema i dagens politikk (Imsen, 2005).

I dag finner vi et utall av TV-programmer som Idol, Norske Talenter, BigBrother og andre reality-serier, hvor det handler om å vise seg frem og å bli sett. Den teknologiserte verden

lærer barn at dette er kultur og at det er viktig. Barn blogger via telefoner og DS videospill, de vil informere sine venner om hva de foretar seg til enhver tid. Videre legger kommersialiseringen klare retningslinjer for dagens unge. Jeg vil si kommersialiseringen er et godt eksempel på hvordan ytre motivasjon fungerer. Amerikanske filmer og TV-serier som High School Musical og Hannah Montana har bidratt til et stort fokus på musikk, sang og dans. Å *underholde* ser ut til å være en sentral faktor; i et overflodssamfunn er det lite vi *må* gjøre for å overleve. Derfor søker vi det som er gøy, lett og underholdende. Det lærer oss lite om verdien av hardt arbeid. Videre bidrar den kommersielle industrien til en stjernedyrking blant barn, Hannah Montana er et godt eksempel på dette. Dette konseptet, basert på en tv-serie skapte en milliard-industri som solgte CDer, klær, filmer, TV-spill og mange andre produkter dekket med bilde og logo av Hannah Montana. Unge jenter vil *være* Hannah Montana. Slike holdninger følger med inn i danseundervisningen; elevene forventer å kunne danse som i High School Musical, eller de vil se Hannah Montana når de ser seg i speilet.

Disse faktorene kan ligge som et grunnlag for hva barn venter seg som elev ved en danseskole. Om danseskolen leverer i samsvar med forventningene er ikke garantert. Hvis det viser seg at elevene forventer noe annet i undervisningen enn det den gir, bør læreren da føye seg for disse forventningene? Som jeg nevnte i innledningen er dette kunder, de betaler for en tjeneste eller et produkt. Som selger bør en anerkjenne dette og se hvordan å møte kunden vil gagne "bedriften". Spørsmålet blir til hvilken grad skal man strekke seg mot å møte forventningene? Et siste element er foreldrene, som i dag er veldig opptatt av å kvalitetssikre deres barns oppvekst. Bergem (1998) uttrykker hvordan foreldre ikke er redd for å uttrykke misnøye eller mulige spørsmål de har ved en lærers virke. Dette gir utfordringer for læreren i et allerede krevende yrke; Bergem skriver: "*Er det elevenes eller foreldrenes ønsker og behov som skal gis prioritet når det er åpenbart at det ikke er mulig å innfri alle krav?*" (1998, s. 84). Som elevene setter også foreldrene trivsel som viktigste punkt, dette tror jeg lærere også sier seg enig i at er et viktig element, og det er derfor ingen konflikt rundt dette synet. I danseundervisningen er foreldrene opptatt av at barnet ikke skal kjede seg, samtidig er det viktig at barnet lærer noe, - at ferdighetene utvikles. Dette kan være grunn til interessekonflikt; for at barnet ikke skal kjede seg inkluderer læreren mer lek og moro, det går da på bekostning av det mer faglige hvor man fokuserer på trinn og ferdigheter. Denne krevende balanseringen krever en viss profesjonalitet av læreren, dette vil jeg gå nærmere inn på under 2.4 lærerrollen, s. 16.

2.3 Faget eller eleven i fokus? Eller begge deler?

Etter å ha diskutert dansefaget og elevens forventninger hver for seg vil jeg nå gå nærmere inn på forholdet mellom elev og fag. Kan de eksistere samtidig og stå som likeverdige elementer i undervisningen? Nedenfor følger en drøfting av dette temaet, hvor jeg trekker inn de tradisjonalistiske og progressive retningene, da disse i stor grad omhandler det samme "dilemmaet". Jeg følger opp dette med et case-eksempel under punkt 2.3.2. Jeg vil i stor grad basere dette kapitlet på Haraldsens forelesninger (2011).

2.3.1 Fag/elev: Tradisjonalisme/progressivisme

Lyngsnes og Rismark skriver om de to pedagogiske tradisjonene: tradisjonalisme og progressivisme, også kalt formidlingspedagogikk og erfaringspedagogikk. Den tradisjonelle retningen, eller formidlingspedagogikken legger særlig vekt på innholdet og faget i undervisningen. Denne formen ser man ofte i den klassiske balletten, hvor det er et sterkt fokus på tekniske ferdigheter, det finnes ikke rom for individuelle løsninger på de tekniske kravene. Elevene skal tilpasse seg etter faget, ikke omvendt. Den progressive tradisjonen eller erfaringspedagogikken setter derimot eleven i fokus, og dermed spiller læreforutsetninger og elevens egeninteresse en større rolle (2007). Et eksempel på dette kan være åpen improvisasjon, hvor deltakerne gis rom for å selv gjøre endringer ettersom improviseringen utvikler seg.

Videre er det viktig å poengtere at det er nyanser i dette bildet av de to motstridende tradisjonene. Innenfor de to kan man igjen dele inn i fem ulike retninger; under tradisjonalismen finner man retningene idealisme og realisme, og under progressivismen finner man pragmatisme, rekonstruksjonisme og naturalisme. Disse retningene illustrerer de noe mer flytende overgangene i større grad. Realismen baserer seg på en tankegang om at den fysiske verden er sannheten og at den styres av systematiserte naturlover. Idealismen er mer opptatt av at sannheten ligger i menneskets evne til tenkning, refleksjon og resonnering. Den pragmatiske retningen er ganske ulik de to forrige; her mener de kunnskap er foranderlig og at den skapes i samvær med andre mennesker. Rekonstruksjonismen er enig i at sannheten er relativ, videre har de en instrumentalistisk tanke om at kunnskapen skal fungere som et middel for å utvikle og tjene samfunnet. Til slutt baserer den naturalistiske retningen seg på ideen om at den fysiske verden representerer sannheten, dette er likt som realismen. Videre spiller kontakt med naturen en viktig rolle i læringen. Jeg vil nå fortsette med å se på disse

ulike tradisjonene og hvordan de påvirker ulike elementer i undervisningen: elevsyn, lærerrollen og arbeidsmåte/metode.

2.3.1 a) Elevsyn

Innenfor den tradisjonelle retningen anser idealismen eleven som en brikke; en passiv rolle hvor man blir gitt kunnskapen av lærerfiguren. Realismen regner eleven som en leirklump som kan formes av læreren. John Locke brukte begrepet *tabula rasa* om sitt syn på eleven; han anser eleven som et "blankt ark" med en medfødt evne til å lære (Solerød, 2008). At eleven regnes som et blankt ark vil i praksis bety at eleven ikke kan ha en innvirkning på undervisningen. Hvordan kan en lærer se etter læreforutsetninger i et blankt ark? Det sier seg selv at det er en umulig oppgave. Med et slikt sort-hvitt syn på tradisjonalismen må man tro det ikke er et ønske om å ta et utgangspunkt i eleven ved planlegging av undervisning. Som nevnt i forrige avsnitt står faget i fokus, ikke eleven. Men som sagt; dette er en meget sort-hvitt presentasjon. "Arket" vil ikke kunne være blankt innen et barn begynner på skole, det vil være farget av de erfaringer og kunnskaper barnet har gjort seg så langt i livet. Dermed ligger det en mulighet for læreren til å kunne vektlegge elevens forutsetninger. I dans bruker pedagoger mye tid på hjelpe elevene med å endre dårlige vaner; det kan være problemer med holdningen, at eleven henger på en hoft eller holder mye spenninger i nakken og dermed heiser skuldrene. Altså er "arket" allerede preget av barnets erfaringer så langt i livet. Kom elevene til sin første danseklasse uten slike "arr" fra fortiden kunne nok jobben for lærerne blitt mye lettere. På den andre siden finner man det særegne med kunstfagene, som åpner for lek med fantasi og kreativitet, slik jeg skriver under kapittel 2.1. Dansepedagogen ønsker at elevene skal kunne anvende sin fantasi og kreativitet idet de danser for eksempel en prinsesserolle. Slik jeg vurderer evnen til å fantasere er man avhengig av tidligere erfaringer å basere disse på. Et blankt ark er altså ikke gunstig hvis barnet skal kunne leke seg med fantasi og kreativitet.

I motsetning til tradisjonalistene holder den progressive retningen eleven i sentrum. Eleven anses som en aktør, eleven er deltakende og aktiv, eleven regnes som kompetent og likeverdig. At eleven regnes som likeverdig læreren kan tolkes på to måter: den ene er at eleven skal få den samme respekt og verdsettelse som hva en lærer får. Den andre måten å se det på kan være om de to regnes som likeverdige, blir også deres meninger likeverdige. Med denne tolkningen vil en elevs forventninger være likeverdige en lærers faglige vurdering. Dette er en voldsom ideologi, så det bør poengteres at progressivistene samtidig beskriver

eleven som en blomst som skal overvåkes for å få det stellet og beskyttelsen som er nødvendig for den optimale veksten. Pragmatismen, en av retningene innenfor progressivismen legger vekt på at læreren skal vise hensyn til elevens behov og interesser, de poengterer en elevs rett til medbestemmelse. Her er vi ved kjernen av min problemstilling; ved å konsekvent møte elevens forventninger i undervisningssammenheng risikerer man at dette skjer på bekostning av lærerens faglige integritet. En elevs forventning samsvarer ikke nødvendigvis med en lærers vurdering av klassens behov og nivå. Jeg vil diskutere dette videre under 2.3.2 case: eksempel fra danseskole, og under 2.4 lærerrollen.

2.3.1 b) Lærerrolle

Tradisjonelistene regner læreren som barnets advokat og beskytter, læreren skal være en rollemodell og et forbilde for elevene. Læreren skal ha gode fagkunnskaper og kunne formidle denne kunnskapen på en god og effektiv måte. Lærerens oppgave blir å forme riktige vaner og kunnskaper. Progressivistene anser læreren som barnets veileder, tilrettelegger og ressursperson. Læreren skal igangsette aktiviteter og dermed bidra til læring. At læreren er en likeverdig samtalepartner er vel det som kan regnes som den største kontrasten fra det tradisjonelle bildet av lærerrollen, hvor læreren kun skal være en rollemodell og et forbilde for eleven. Det er positive sider ved begge syn; å være en likeverdig samtalepartner skaper et tillitsforhold og eleven vil kunne åpne seg for læreren og meddele sine erfaringer. Dermed vil læreren ha økt kunnskap om eleven og vil kunne tilrettelegge undervisningen slik at den vil best mulig gagne eleven. En god relasjon mellom lærer og elev vil ivareta et slikt verdisyn. Det vil også skape en dialog hvor elevenes forventninger kan uttrykkes, og læreren kan begrunne hvorfor en tar visse valg på vegne av eleven. Læreren er tross alt den voksne med både en faglighet og en vurderingsevne som skal anvendes for å gi eleven best mulige læringsvilkår. Dette tar oss tilbake til tradisjonelistene som ser læreren som en rollemodell. Tradisjonelistene holder et klarere skille mellom elev og lærer, ved å gjøre dette unngår man en etisk usikker sone. Jeg tenker da på hvordan overgrep er et aktuelt tema i dag. Mine erfaringer baserer seg i stor grad på min utdanning fra Liverpool Institute for Performing Arts (2006-2009). Under min utdanning ble det påpekt at om en dansepedagog finner det nødvendig å fysisk korrigere et barn, skal man først muntlig fortelle barnet at man skal berøre det. Videre skal man ikke være alene med et barn i skolen i England, to voksne skal følge barnet for å unngå at det kan stilles spørsmål til situasjonen i ettertid. Et tydelig skille av rollene slik tradisjonelistene praktiserer, vil kunne hjelpe læreren i begrunnelsen av sine "sjefs-avgjørelser". Med en tydelig autoritet vil læreren kunne vise at det er hun som har

kompetansen og kunnskapen til å ta avgjørelser på vegne av elevene. Å begrunne disse avgjørelsene for elevene er fortsatt viktig.

Som en kan se blir argumentene ovenfor nokså motstridende. Tydeligvis kan både den *likeverdige samtalepartneren* og *forbildet* ha positive virkninger i relasjonen mellom elev og lærer. Jeg ønsker å tegne en stor sirkel rundt disse tradisjonelle og progressive synene på lærerrollen. Dette skaper en helhetlig lærer som gjennom gode vurderinger vil kunne anvende de ulike dimensjonene der det passer seg best. Dette vil jeg gå nærmere inn på under 2.4 lærerrollen, s. 16.

2.3.1 c) Undervisningsmetode

Innenfor den tradisjonelle retningen baserer idealismen seg på en deduktiv metode. En deduktiv metode vil si "fra teori til praksis", en "ovenfra og ned"-idé. Eleven forblir passiv og får kunnskapen levert av læreren. Idealismen baserer seg på en direkte undervisningsform, som er strukturert, forhåndsbestemt og sterkt lærestoff-fokusert. Mye av danseundervisningen fungerer slik; læreren viser øvelsen, elevene kopierer læreren og så utfører de øvelsen til musikk. Videre baserer realismen og de progressive retningene seg på en induktiv metode, det innebærer en aktiv elev som med en viss grad av veiledning av læreren, selv kommer frem til svaret. Denne metoden er tidkrevende, og kan derfor bli nedprioritert når man har mye materiale elevene skal igjennom (Imsen, 2005). Et annet trekk ved den progressive retningen er læring gjennom aktivitet og lek, den er sosialt sentrert og undervisningen skjer indirekte, man kan nesten kalle det skjult undervisning; elevene lærer uten helt å være klar over det. Improvisasjon er en form for induktiv metode, som nevnt tidligere vil elevene selv skape bevegelsene, eventuelt med noen få tips og veiledning fra læreren. I artikkelen "Progressiv pedagogikk for de flinke" vises det til Clod Poulsen og hans kritikk av den progressive pedagogikken: "*Pedagogikken vår vart oppfunnen av høgt gåverike menneske og passar best for høgt gåverike menneske. Det var feil å tru at denne metoden kunne brukast for alle*" (Norsk Lektorlag, 2011). Med dette forstår jeg at Poulsen ikke tror alle elever vil dra nytte av undervisning hvor elevene skal være aktive og til dels "finne kunnskapen på egenhånd". Den progressive metoden krever et visst modningsnivå og en kompetanse hos eleven; eleven må være nysgjerrig og læringsøkende for at læring skal oppnås. Dette taler for en tradisjonell metode, men sjansen er vel her også stor for at enkelte elever faller igjennom om "kopiering" og pugging ikke er den mest ideelle læringsformen for dem. Tilpasset opplæring er et kjent begrep innen pedagogikken. Det vil si å møte enhver elev på deres nivå og tilpasse

undervisningen deretter, slik gis elevene en lik rett til læring gjennom "ulik" behandling (Imsen, 2005). Altså vil det være lite gunstig å skille mellom deduktiv og induktiv metode i dagens undervisning. De har begge sider ved seg som vil gagne eleven, og sammen utfyller de hverandre. Som Engelsen så passende uttrykker det: "*Ikke enten eller, men både - og!*" (2005).

Pedagogisk frihet er en del av problemstillingen i denne oppgaven. "*Frihet er i vid forstand det å være fri, men kan i filosofisk forstand defineres som den retten et enkelt individ har til å utføre enhver handling ut fra sin egne frie vilje*" (Wikipedia). Basert på dette tolker jeg pedagogisk frihet som en lærers rett til utføre sitt fag fritt så lenge en kan begrunne sine avgjørelser i henhold til en pedagogisk og didaktisk tenkning. Man er blant annet fri til å velge mellom en tradisjonalistisk og progressiv tilnærming i sin undervisning. I artikkelen "Progressiv pedagogikk for de flinke" står det: "*(...) lærere må få tid og profesjonell frihet til å utvikle de metodene som de har størst tro på (...)*" (Norsk Lektorlag, 2011). Jeg må si meg enig i dette; med en solid faglig forankring vil en profesjonell lærer kunne vurdere hvilke metoder som vil gagne elevene i størst grad. Ytre styringer leder til fortvilelse og lite frihet hos læreren. Jeg fortsetter med å se på denne friheten under 2.4 lærerrollen.

2.3.2 Case: eksempel fra danseskole

I undervisning av barnedans med barn i alderen 4-5 år spiller foreldrene en stor rolle. Deres meninger og tolkninger av barnas meninger blir raskt formidlet til både pedagogen og eventuelle eiere og drivere av skolen. Jeg vil her ta med et eksempel:

Martine går på dansing, men synes ikke det er veldig gøy. Foreldrene ønsker ikke å tvinge henne, så Martine blir borte fra dansingen i noen uker.

Foreldrene får regning fra Martines danseskole i posten, de ringer skolen for å forklare situasjonen. De får beskjed om at påmeldingen er bindende og at de må betale. Foreldrene velger da å ta Martine med tilbake til dansingen, men først ønsker de at eieren av danseskolen skal videreformidle tilbakemeldinger de har til pedagogen. De forteller at Martine har kjedet seg siden det er lite dansing i timen og mye er likt det hun gjør i barnehagen.

Eieren spør om de har konkrete eksempler på dette, de nevner da en avslutningssang. Eieren forklarer at hun også synger av og til med elevene sine, siden de er såpass unge og trenger variasjon for ikke å gå lei.

Tilbakemeldingen blir videreformidlet til pedagogen, som forbereder nye øvelser for å imøtekomme dette. Tilbake i undervisningen uttrykker Martine at hun savner avslutningssangen som har blitt fjernet fra undervisningen.

Martine ga altså uttrykk for to ulike opplevelser av danseundervisningen. For å forstå Martines to versjoner av hvordan hun oppfattet danseundervisningen kan en se på utviklingspsykologien. Piaget oppfatter *"barnet som en 'annerledes tenkende' som ser verden på en kvalitativt annen måte enn den voksne"* (Askland og Sataøen, 2010, s. 180). Med denne forklaringen utviklet Piaget teorien om fire utviklingsstadier; det sansemotoriske stadiet (0-2 år), det preoperasjonelle eller intuitive stadiet (ca. 2-7 år), det konkret-operasjonelle stadiet (7-11 år) og det formaloperasjonelle stadiet (fra 11-årsalderen). Piaget poengterer at stadiene er avhengige av hverandre, en kan ikke bevege seg til et stadie uten å ha vært gjennom det forrige. Jeg vil her fokusere på den preoperasjonelle perioden, da de aktuelle elevene befinner seg i denne aldersgruppen. Første hovedtrekk er at barnet nå skiller tanke og handling, dermed når tankeprosessen nye høyder. Askland og Sataøen nevner *konservering* som det som skiller barna fra neste stadiet, altså evnen til å *"holde fast på visse fysiske særtrekk ved et objekt selv om objektene endrer utseende"* (2010, s. 184). Ifølge Imsen (2005) påpeker Piaget *egosentrisitet* som et typisk kjennetegn for det preoperasjonelle stadiet: et barn har vanskelig for å se et problem fra en annens synsvinkel. Dette kan forklare hvordan en elev kan finne en øvelse kjedelig og derfor nekte å utføre den. De har ikke utviklet evnen til å se hvordan kanskje andre elever i klassen liker denne øvelsen, mens de misliker en annen øvelse, men utfører den øvelsen likevel siden den er noen andres favoritt-øvelse. Videre kan slike tendenser være et resultat av avtradisjonaliseringen av oppdragelsen som nevnt på side 7; at barn opponerer mot de voksne er ikke lenger uvanlig. Samtidig ser man at unge barn har en stor evne til medfølelse, ser de et annet barn gråte opptar dette dem i høy grad. Piaget har blitt kritisert for at teorien hans skaper et for snevert syn; Imsen skriver at barnets evne til å ta inn ulike synsvinkler er avhengig av om eleven finner oppgaven som viktig og meningsfylende. Videre kritiseres Piaget for å ha oversett det *"mellommenneskelige forventningsspillet"* (Imsen, 2005, s. 239). Det går ut på at barnet sier hva det tror den voksne forventer; Martine kan ha oppfattet at foreldrene ikke var helt sikre på om de likte undervisningen, og derfor ha uttrykt at hun kjedet seg. Og hun kan ha tolket at danselæreren ønsket at hun skulle like øvelsene i timen.

I eksempelet var det tydelig at idet pedagogen åpnet opp for mer kommunikasjon med elevene fikk hun også bedre oversikt over hva som falt i god jord hos elevene. Jeg har tidligere nevnt elevens noe tilfeldige utspill, men her tenker jeg på hvordan pedagogen stiller elevene tydelige og konkrete spørsmål angående spesifikke øvelser. Dermed føler elevene seg inkludert, hørt, og respektert av læreren. Dette samsvarer til dels med den progressive retningen og de synene de har, som nevnes tidligere i oppgaven. En god dialog mellom elev og lærer førte her til en oppklaring av tidligere misforståelser.

Situasjonen ovenfor viste seg altså å ikke være så alvorlig. Men hvordan kan man unngå slike misforståelser? Glede, mestring, disiplin, klare og tydelige mål og en strukturert klasse. Dette er alle viktige faktorer i undervisningssammenheng. Elev, foreldre og lærer vil nok være i enige i dette. Men de kan ha ulike oppfatninger om hvordan det oppnås best. Fra et pedagogisk ståsted vil gode begrunnelser og tydelige mål danne grunnlaget for det ovenfor. Kjøperen bør vite noe om varen før en kjøper den. Som nevnt i kapittel 2.2 bør selgeren eller pedagogen klargjøre for kjøperen/foreldrene hva de kan forvente. Ser man på grunnskolen er foreldrenes medvirkning i skolen veldig aktuell. Foreldrene får utdelt planer og de inkluderes i deres barns utdanning. At foreldrene ønsker å bli hørt og inkludert også i den private danseskolen virker dermed ganske naturlig. Det kan virke som det er ulike oppfatninger av hva læring er, foreldrene kan ha ventet seg en mer tradisjonell undervisningsform, dermed ble "lek og moro" forstått som lite nyttig. Men som progressivistene vurderer læring er lek et sentralt verktøy i barns læring og utvikling. Denne informasjonen bør foreldrene inkluderes i. Så hvilke tiltak kan en gjøre for å starte en god dialog mellom kunde og selger? Rent praktisk er det en utfordring ettersom timeplaner gjerne er satt opp uten pause mellom timene, dermed er læreren ikke tilgjengelig etter endt undervisning for å snakke med foreldre. Lærer kan sende ut skriftlig klasseplan med begrunnelser, men dette åpner ikke for en dialog hvor foreldrene kan bidra med sine innspill. En mulig løsning er å bruke første timen i et semester hvor foreldrene kommer alene eller tar del i undervisningen på lik linje med elevene. Læreren bruker tid på å forklare og begrunne hvorfor de aktuelle øvelsene er med, og inkluderer foreldrene i målene satt for timen og hvilke vurderinger som er lagt til grunne for disse. Pedagogen kan dansefaget, og med kunnskaper om barns utvikling vet hun også hvordan å tilpasse undervisningen til barnas beste. Denne kunnskapen er viktig å dele med foreldrene. Med dette vil jeg fortsette å diskutere den profesjonelle og autonome læreren.

2.4 Lærerrollen

Alle har erfart "gode" og "ubrukelige" lærere. Disse lærerne huskes godt av sine elever, og for lærerstudenter spiller de en rolle idet man velger hva slags lærer man selv ønsker å være (Imsen, 2006). Læreryrket er krevende, Bergem beskriver det som et yrke som "(...) krever totalengasjement som aldri gir utøveren fred og kan føre til tidlig utbrenning." Videre stiller han spørsmålet: "Vil jeg noen gang bli god nok?" (1998, s. 9). Man streber konstant etter å lykkes som lærer, men hva vil det si å være en god lærer? Imsen stilte dette spørsmålet til sine elever og fikk som svar at en god lærer er "(...) en lærer som har kunnskaper, som er ryddig, godt forberedt, klar og systematisk, og som stiller krav. Samtidig skal læreren være menneskelig(...)" (2006, s. 452). Altså er både den faglige siden og det relasjonelle aspektet viktig, men hvilket som er viktigst kommer ikke frem her. Nedenfor ser jeg på noen av disse sidene ved læreryrket.

Som lærer følger det bestemte oppgaver; man fungerer som en oppdrager for elevene: "Skolen skal være hjemmets forlengede arm" (Imsen, 2005, s. 19). Danseskolen blir ofte elevenes første møte med et klasserom. Dermed blir en sentral del av undervisningen å lære elevene den disiplinen og de holdninger som kreves på skolen. Læreren må være tydelig og konsekvent i sine handlinger. Man blir delvis et forbilde for elevene, dette samsvarer med det tradisjonalistiske synet som nevnes tidligere i oppgaven. Med en slik rolle følger det en stor del ansvar: "Det er i første rekke gjennom sitt engasjement og sin væremåte at læreren kan dokumentere ansvarlighet" (Bergem, 1998, s. 107). Et sant engasjement sier noe om viljen og motivasjonen hos læreren til å møte elevene, ivareta gode læringsvilkår og oppfylle de krav som ellers følger stillingen. En god lærer er engasjert, men i tillegg skal man ha gode faglige kvalifikasjoner og egenskaper som engasjement alene ikke gir deg. Et stort engasjement uten de andre kvalifikasjonene kan fort føre til tomme ideer og mange, men lite gjennomtenkte tanker. For å være en god lærer trenger man en altså en helhetlig kompetanse, som jeg vil gå nærmere inn på nedenfor.

Bergem diskuterer begrepene *tjener* og *herre*, som lærer skal man alltid gjøre det som vil *tjene* elevenes vekst og utvikling (Bergem, 1998, s. 22). Dette samsvarer med det tradisjonelle og progressive synet på lærerrollen; herren er en tradisjonell lærer som fokuserer på autoritet og det å være et forbilde og en rollemodell for elevene. Tjeneren passer inn med det progressive synet, hvor læreren veileder og tilrettelegger for læring hos eleven. En god vurderingsevne vil være viktig for å avgjøre hva som tjener elevene. Læreren burde vise

forståelse for elevenes forutsetninger, kunne sette klare mål og ha evnen til å vurdere sin egen praksis. En profesjonell lærer innehar ifølge Bergem tre former for kompetanse: *en pedagogisk kompetanse, en faglig kompetanse og en yrkesetisk kompetanse* (Bergem, 1998, s. 106). Den pedagogiske kompetansen baserer seg på en god kjennskap til det filosofiske og historiske grunnlaget, god innsikt i barns psykologiske og fysiske utvikling samt didaktiske kunnskaper om hvordan å tilrettelegge, gjennomføre og vurdere undervisningen. En slik kompetanse taler for pedagogens evne til å erkjenne elevens forventninger, for deretter å vurdere om å tilrettelegge undervisningen etter forventningene vil tjene elevene. En faglig kompetanse inkluderer det aktuelle faget og en fagdidaktisk kunnskap. Denne kompetansen peker på viktigheten av gode kunnskaper i dansefaget, hvor man bør ha en viss bredde og ferdigheter. Dans er et fag i konstant utvikling, derfor er det viktig at pedagogene som ofte er barns første møte med dansen, søker å utvikle seg og sin kunnskap til enhver tid. En profesjonell lærer søker utvikling: gjennom samarbeid og dialog med kollegaer unngår man å kjøre seg fast i et mønster. I stedet kan man fornye seg, se nye muligheter og metoder som kan gagne elevene. Til slutt er yrkesetisk kompetanse evnen til å vurdere, og å ta bevisste og konsekvente valg, - også i vanskelige situasjoner. Denne evnen er meget relevant idet vi snakker om balansen mellom det å møte elevens forventninger og ivareta en dansepedagogs faglige integritet og frihet. Ved at en pedagog tydelig viser for elevene i hvilke situasjoner man ønsker deres innspill og meninger velkommen, gir man elevene rom for innflytelse og dermed en følelse av verdi og betydning. Tydelige rammer gjør lærerens autoritet klar for elevene, som igjen skaper en gjensidig respekt og forståelse. Det krever en erfaren og reflektert lærer for å beherske balansegangen med å gi rom for elevenes meninger, og samtidig beholde sitt faglige ståsted og "budskap". Lærerens vurderingsevne og profesjonalitet blir avgjørende for å kunne sjonglere en god balanse mellom fag, motivasjon og elev. Like viktig blir det å kunne stå for sine valg og begrunne disse ved eventuelle kritiske spørsmål. Et begrep som ofte brukes i pedagogikken er den autonome læreren. "*Autonomi er en følelse av frihet til å gjøre valg om hvordan en vil utføre arbeidet, og de resulterende følelsene av personlig ansvar for disse valgene*" (Wikipedia). En autonom lærer tenker selv og tar selvstendige og faglige begrunnede avgjørelser.

Under punkt 2.3.1 c) nevnte jeg den pedagogiske friheten, Imsen skriver: "*(...) læreren har stor frihet i sitt yrke, det er relativt lite innsyn fra andre voksne i hva han eller hun foretar seg, og læreren har stor makt og innflytelse på sine elever*" (Imsen, 2006, s. 467). Samtidig kan lærerrollen oppfattes som lite fri, da det i stor grad gis retningslinjer og restriksjoner.

Flere faktorer bidrar til dette, som blant annet selve institusjonen, altså danseskolen hvor det som regel følger retningslinjer til stillingen. Skolen kan ha et reglement for elever og lærere, samt mer "uskrevne" normer og regler som kollegaer kan forvente at en følger. Det kan være økonomiske faktorer som begrenser en lærers frihet; i et forhold mellom kunde og selger vil et marked justere etterspørselen etter varene. Kommersialiseringen nevnt i kapittel 2.2 er et aspekt som bidrar til raskere endringer i markedets etterspørsel. Dette har en innvirkning på innholdet i danseundervisningen; er hiphop det alle barna på skolen prater om er det også det de ønsker av tilbud på danseskolene. Det hjelper da lite å sette inn flere timer med ballett i timeplanen. Uten kunder har man ingen bedrift. Videre kan økonomiske tiltak for å kutte ned kostnader bidra til mindre grad av frihet hos læreren, som for eksempel økt antall elever i klassen. Flere elever betyr at ting tar lengre tid å gjennomføre, og læreren må holde et større fokus på disiplin for å vedlikeholde gode læringsvilkår. Ved skoleforestillinger kan økonomiske kutt bety mindre grad av kunstnerisk frihet for pedagogen; dette kan gå utover kostymer, lys, lokaler og lignende. Og som jeg har vært inne på tidligere kan elevers og foreldres forventninger begrense en pedagogs frihet. Likeså kan en pedagog anse det som frihet å få muligheten til å inkludere kundens forventninger. Kostøl og Mausethagen (2010) beskriver hvordan gode relasjoner mellom elev og lærer er en meget viktig faktor i elevenes læring. De skriver at de anser dette som en del av det å være en profesjonell lærer. Evnen til å holde gode relasjoner med elevene kan sies å være kombinasjon av en pedagogisk og yrkesetisk kompetanse som nevnt i forrige avsnitt. Av artikkelen til Kostøl og Mausethagen kommer det frem at det er mange oppfatninger av hva gode relasjoner er. Man kan tenke seg at å møte elevers forventninger med respekt, kommunisere hvordan en vurderer om dette er relevant og om det vil tjene elevene, og viser at man integrerer forslag i undervisningen, kan regnes som en god relasjon.

En del av det å skape gode relasjoner vil være å inkludere elevene i de vurderingene en som lærer foretar seg. Får elevene begrunnet *hvorfor* noe blir eller ikke blir inkludert i en time, vil det også være en større sjanse for at de aksepterer dette. I dagens skole skal alle resultater og vurderinger være etterprøvbare, dette merkes også ellers i samfunnet. "*Ideelt sett burde alle lærere alltid være i stand til å begrunne sine handlinger – selv i de mest pressede situasjoner*" (Bergem, 1998, s. 12). Jeg har nevnt dette med begrunnelse tidligere i oppgaven, nettopp fordi jeg tror dette er en nøkkel til å løse noe av dilemmaet rundt møtet med forventninger og dansepedagogens faglige integritet. I mitt praktiske arbeid er det meget viktig å ta i betraktning eleven idet jeg planlegger min undervisning. Jeg ønsker å vurdere

elevenes alder, nivå og motivasjon, slik at undervisningen vil tjene elevene best mulig. Det burde regnes som en selvfølge at kunden har rett til noe av denne informasjonen. Ved å vite hvorfor ting gjøres som det gjøres vil det skapes en økt tillit til pedagogen. En siste avgjørende faktor er viktigheten av en pedagogisk utdanning. Som nevnt ovenfor er en pedagogisk kompetanse en del av det å være en profesjonell lærer; å kun mestre det faglige er ikke nok, man trenger den *helhetlige* kompetansen. Derfor poengterer jeg her at utdanning av gode lærere er nødvendig. Med en fullstendig kompetanse har læreren verktøyene til å gjennomføre god undervisning for elevene sine.

3.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg ønsket å svare på om en dansepedagogs faglige integritet og frihet kan kombineres med det å møte elevens forventninger. Jeg konkluderer med at dette er fullt mulig, men det forutsetter at visse faktorer tas i betraktning. Undervisning handler om elevens glede, mestring og opplevelse av faget. Dette er avhengig av dansepedagogens evne til å sette klare mål for undervisningen, kunne motivere og skape gode relasjoner med elevene. Og jeg mener læreren bør kunne begrunne sine avgjørelser i en pedagogisk og didaktisk tanke, inkludere elevene og foreldrene i disse, samt ha evnen til å være konsekvent og åpen for utvikling. Kunden og selgeren har vært gjennomgående i denne oppgaven, ut ifra dette forholdet er det en ting jeg vil understreke: *kvalitet*. Det kan ta tid før kunden ser hva kvalitet i undervisningen innebærer, men i det lange løp lønner kvalitet seg alltid. Dette krever integritet; en pedagogs vilje og styrke til å stå fast ved de vurderinger og mål en har satt for elevene og gi kunden hjelp og tid til å forstå hvorfor.

Til slutt ønsker jeg å invitere forskere inn i danseskolen. Som det kommer frem av denne oppgaven er det et særskilt møte mellom elevens forventninger og pedagogens frihet og integritet som skjer i danseskolen. Det at man også har et kunde/selger-forhold bør være av interesse for forskning på områder som forventning og motivasjon. Jeg nevnte tidligere under punkt 2.2 hvordan institusjonaliseringen og differensieringen av barns oppvekst fører til at skolen og fritidsaktiviteter overtar store deler av ansvaret for barns oppdragelse. Det burde da være et allment mål å få bedre kunnskap om hvordan det står til med barns fritidsaktiviteter og hvordan man kan sikre god kvalitet på disse tilbudene, slik man gjør i skolen. Som dansepedagog vil slik kunnskap være av stor interesse og nytte.

Litteraturliste

Askland og Sataøen (2010). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bakka, Egil (1997). *Europeisk dansehistorie*. Oslo: Gyldendal.

Bergem, Trygve (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engelsen, B. U. (2005). *Kan læring planlegges?* (4. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haraldsen, H. (2007). Estetisk kompetanse – en del av skolens sentrale verdigrunnlag. *Bedre skole*. 3/2007.

Haraldsen, H. (2011). Forelesning i filosofi (perioden 02.02.11-25.02.11) for Praktisk pedagogisk utdanning i teater 2010-2011. Oslo: Kunsthøgskolen i Oslo.

Imsen, Gunn (2006). *Lærerens verden* (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, Gunn (2005). *Elevens verden* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kostøl, A. og Mausethagen, S. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3(94), s. 231-242.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Norsk lektorlag (04.01.2011). *Progressiv pedagogikk for de flinke*. Hentet fra <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2011/progressiv-pedagogikk-for-de-flinke-article545-227.html>

Ordnett (20.05.2011). Norsk Ordbok. Hentet fra

http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=dualisme&search_type=&publications=2&publications=3&publications=6&publications=20&publications=23&publications=33&publications=36&publications=1&publications=5&publications=18&publications=19&publications=9&publications=10&publications=7&publications=8&publications=15&publications=16&publications=29&publications=30

Román, Gun (2010). Dansens Lärande. *Nordic Journal of Dance*, 2/2010. Hentet fra

<http://www.nordicjournalofdance.com/DansensLarande.pdf>

Solerød, Erling (2008). *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et kunstfag: den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug.

Steen, E. U. (1994). Begrunnelser for dans i norsk skole i et historisk perspektiv. *I drama*. 1/1994. 25-31.

Warme, Reidar (1996). *Dansens Historie*. Oslo: Etnisk Forlag.

Wikipedia (16.05.11). Autonomi. Hentet fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Autonomi>

Wikipedia (20.05.11). Frihet. Hentet fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Frihet>

Annex litteratur

Dale, Erling (red.) (2001). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Styrke, Britt Marie (2011). Dansens roll för kunskapsbildningen i samhället. *DANS Tidningen för rörlig scenekunst*. 1/2011. 16-17.