

Et øye for vurdering

En kvalitativ studie av fire danselæreres erfaringer av eget vurderingsarbeid i programfaget scenisk dans, i møte med fagfornyelsen LK20

Malin Schanett Isaksen

Pedagogikk – Utdanning, danning og oppvekst
45 studiepoeng

Institusjon for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



*In the visual arts, to know depends upon the ability to see,
not merely to look.*

– Elliott W. Eisner, 1991, s. 6

Sammendrag

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Et øye for vurdering
Av	Malin Schanett Isaksen
Emnekode	PED4392
Semester	Høst 2022

Stikkord
Fagfornyelsen LK20
Kvalitativt forskningsintervju
Videregående opplæring
Vurdering
Vurdering i dansefag
Vurderingskompetanse / Assessment literacy

Sammendrag av oppgaven

Nøkkelord: fagfornyelsen, kvalitativt forskningsintervju, videregående opplæring, vurdering, vurdering i dansefag, vurderingskompetanse

Denne masteroppgaven tar for seg vurdering i dansefaget scenisk dans i videregående opplæring. Gjennom fire danselæreres erfaringer og refleksjoner formidles det hvilke utfordringer og dilemmaer som oppstår i deres vurderingsarbeid, hvordan man kan forstå danselæreres vurderingskompetanse og videre hvordan danselærerne gjennom sin egen praksis, kan legge til rette for en framtidsrettet og praksisnær utdanning for elevene. Med implementering av fagfornyelsen søker oppgaven også å få innsikt i- og sette ord på lærernes førsteinntrykk og opplevelser av å ta i bruk den nye læreplanen. Følgende problemstilling ble valgt; *Hvordan kan lærere i scenisk dans i videregående opplæring bidra til en praksisnær og framtidsrettet utdanning gjennom eget vurderingsarbeid?*

Den metodiske tilnærmingen til denne oppgaven er kvalitative forskningsintervjuer beskrevet av Kvale og Brinkmann (2017). Dernest er hovedkilden intervjudata fra fire informanter, et kollegium, ved en danselinje på Østlandet. Etter å ha gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med hver informant endte jeg opp med 69 sider renskrevet transkribert materiale, som videre ble kodet og tematisert ved hjelp av dataprogrammet NVivo 12, og videre analysert med utgangspunkt i Saldañas (2016) fremgangsmåte for å analysere data. Oppgavens teoretiske rammeverk er spisset for å kunne gi en forståelse for hvilke aspekter og implikasjoner som oppstår i den gitte kontekst, og for å kunne svare på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Den består derfor både av en generell redegjørelse for vurderingsteori, utdanningspolitiske styringsdokumenter, rapporter og tidligere forskning på vurdering i kunstfag og dans. Drøftingen gjøres derfor på bakgrunn av en teoretisk generalisering i møte med resultatene av analysen.

Resultatene av analysen viser at informantene har en god forståelse for vurderingens mange fasetter og fallgruver. Det er bred enighet om at fagfornyelsens endringer er kommet for å bli, og oppleves som relevant og framtidsrettet for elevenes samtid og nære fremtid. På bakgrunn av analysen legges det fram et forslag til en modell som kan bidra til å visualisere og konkretisere hvilke felt som påvirker og setter rammene for vurdering i scenisk dans faget, og muligens flere dansefag i videregående opplæring. Hovedkonklusjonen er at danselærere kan bidra til en praksisnær og framtidsrettet utdanning gjennom egen vurderingspraksis, om rammene og handlingsrommet fra skoleverket tillater det.

Abstract

Keywords: assessment, assessment in dance subjects, assessment skills, qualitative research interview, subject renewal, upper secondary education

This master's thesis contributes to knowledge on assessments in the dance subject "scenisk dans" in Norwegian upper secondary education. Through the experiences and reflections of four dance teachers, we can identify the challenges and dilemmas that arise in their assessment work; how to understand dance teachers' assessment competence; and how the dance teachers, through their own practices, can facilitate a future-oriented and authentic education for their students. With the implementation of the new school reform curriculum renewal, the thesis also seeks to gain insight into, and put into words, the teachers' first impressions and experiences of adopting the new curriculum. The study aims to answer the research question "*How can teachers of 'scenisk dans' in Norwegian upper secondary education contribute to a practical and future-oriented education through their own assessment practice?*"

The methodological approach is qualitative research interviews, as described by Kvale and Brinkmann (2017). The main data source is interviews with four informants, a collegium, from a upper secondary school in Eastern Norway. The interview yielded 69 pages of cleaned, transcribed material, which were further coded and thematized using NVivo 12 software and then analyzed based on Saldaña's (2016) method for data analysis. The theoretical framework of the thesis was chosen to provide an understanding of which aspects and implications arise in the given context, and to answer the research questions. It consists of both a general account of assessment theory; educational policy management documents; reports; and previous research on assessment in the arts, including dance. The discussion is based on a theoretical generalization in response to the analytical results.

The results of the analysis show that the informants have a good understanding of assessment's many facets and pitfalls. There is broad agreement amongst the informants that the curriculum renewal's reforms are here to stay, and they are perceived as both relevant and future-oriented for the students' present and near future. Based on the analysis, a model is proposed to help visualize and confirm which fields influence and set the framework for assessment in "scenisk dans", and possibly other dance subjects, in Norwegian upper secondary education. The main finding is that dance teachers can contribute to an authentic and future-oriented education through their own assessment practices, if the framework and school administration allow it.

Forord

Etter mange år som lærer og dansekunstner har jeg stadig blitt mer interessert i vurderingsfeltet; hvilke kriterier som ligger til grunn, hvordan læreplaner og styringsdokumenter tolkes av de som bruker dem, og videre hvordan vurderingen gjennomføres i praksis. Nysgjerrigheten blomstret for fullt da jeg tok min praktisk-pedagogiske utdanning i 2017/2018 ved Kunsthøgskolen i Oslo, og ble bevisstgjort, gjennom både teoretisk undervisning og min praksis i videregående skole, hvor kompleks vurdering av elever i kunstoffag kan være. I dag jobber jeg som koreograf, dansepedagog, praksisveileder, sensor og prøveleder, i tillegg til å drive fordypningsprogrammet i dans på en kulturskole på Østlandet. I mine år som dansepedagog har jeg undervisningserfaring i dans fra hele strekket; på privat ballettskole, kommunal kulturskole, barneskole, ungdomsskole, danselinje i videregående skole, folkehøgskole, fagskole og høgskole. Gjennom de seneste 11 årene har jeg hatt ulike erfaringer med hvordan forskjellige utdanningsinstitusjoner praktiserer sitt vurderingsarbeid. Jeg har også selv møtt på dilemmaer i arbeid vurderinger, og å sette bokstav- eller tallkarakter på elever og studenter i dansefag, både som faglærer og sensor. Utgangspunktet for denne masteroppgaven kan derfor sies å først og fremst ha grobunn i at jeg som pedagog anser elevvurdering i dansefag å være et viktig tema, som til fordel kan belyses fra flere og ulike sider. I arbeidet med oppgaven har jeg måtte innse det faktum at tema vurdering og dans er så mangefasettert og omfattende at en masteroppgave vil komme til kort. Jeg oppfordrer derfor med dette mine kollegaer og andre som føler seg kallet til å bidra inn til både danse- og vurderingsfeltet ved å utforske denne tematikken i danseutdanning.

Først og fremst vil jeg takke de fire danselærerne som var mine informanter, for deres tid og positivitet til oppgaven. Takk til mine medstudenter på Helga Eng, for støtte og latterfylte lunsjer. Takk til Mamma for oppmuntrende og støttende telefonsamtaler fra nord. Takk til min teamleder Marianne Schwarz, for at du har gjort alt i din makt for å tilrettelegge det slik at jeg kunne ta denne mastergraden. Takk til min gode venn og kollega Anne, for prøveintervju og støtte.

En stor takk til min veileder og akademiske forbilde, Kristine Høeg Karlsen. Tusen takk for dine gode råd, kritiske spørsmål og smittende nysgjerrighet. Dine ambisjoner på mine vegne har motivert meg mer enn du aner. Takk for alt du har lært meg i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg anser meg som veldig heldig som fikk nettopp deg som veileder.

Sist, men ikke minst, rettes en stor takk til min samboer, forlovede og beste venn, Magnus. Takk for din uendelige forståelse og tålmodighet. I en hard og utfordrende tid i livet ditt har du støttet og heiet på meg hele veien. Takk for middager og oppvask, for at du har skrevet ut titalls forskningsartikler og bundet de til kompendier for å gjøre det lettere for meg. Takk for at ditt varme vesen jorder meg, og minner meg på de viktige tingene i livet, for at du byr meg opp til roligdans på kjøkkengulvet under sene skriveøkter på fredagskveldene. Ikke minst takk for ditt grafiske bidrag og visualisering av modellen jeg utviklet i arbeid med oppgaven. Magnus, jeg hadde ikke klart dette uten deg.



Malin S. Isaksen

Oslo, 1. november 2022

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Tidligere forskning og litteratur på vurdering i dansefag	6
1.2 Oppgavens formål, problemstilling og avgrensinger	9
1.3 Valg av metode og oppgavens struktur	10
2.0 Teoretiske aspekter	12
2.1 Vurderingspraksis i faget scenisk dans	12
2.2 Lærerens vurderingskompetanse	15
2.3.1 Assessment literacy	18
2.3.2 Educational Connoisseurship og Criticism	21
2.3 Elevvurdering i dans i fremtidens skole.....	23
3.0 Metodiske tilnæringer	30
3.1 Forberedelser og arbeid i forkant av intervju	31
3.1.1 Kriteriebasert utvalg	31
3.1.2 Intervjuguiden	33
3.2 Gjennomføring av intervjuene	34
3.3 Etterarbeid – den kvalitative analyseprosessen.....	36
3.3.1 Transkribering av intervjumateriale	36
3.3.2 Den kvalitative analyseprosessen.....	38
3.3.3 Fase 1: Innledende arbeid og koding i NVivo	40
3.3.4 Fase 2: Ytterligere justeringer og re-koding	41
3.3.5 Fase 3: Fra koder til tema og kategorier.....	42
3.4 Fase 4: Utvikling av modell.....	44
4.0 Resultater	45
4.1 Kunstfag møter skoleverket.....	45
4.1.1 Føringer fra øvre hold – reformer, læreplaner og kompetansemål	46
4.1.2 Karakterer i scenisk dans	48
4.2 Fagkompetanse møter vurderingskompetanse.....	51
4.2.1 Vurderingskultur	52
4.2.2 Vurderingspraksis	53
4.3 Fortid vs. framtid – Tradisjon møter nye strømninger	54
4.3.1 Uteblivelsen av sjangerbenevnelser	55
4.3.2 Fremtidens danselinje.....	57

4.3.3	Summativ vurdering	58
4.3.4	Kobling til høyere utdanning og det profesjonelle feltet	61
5.0	Drøfting.....	63
5.1	<i>Et trent øye.....</i>	63
5.2	<i>Et tveegget sverd.....</i>	67
5.3	<i>En danselinje for fremtiden.....</i>	71
5.4	<i>Modell for vurderingsarbeid i scenisk dans.....</i>	73
6.0	Avslutning.....	77
6.1	<i>Konklusjon</i>	77
6.2	<i>Veien videre</i>	80
	Litteratur	82

Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Kodeprosess, hentet fra Saldaña, 2016, s. 39

Figur 2: Tankekart, utarbeiding av temaer i NVivo, s. 41

Figur 3: Spenninger mellom skoleverket og dansefeltet i NVivo, s. 43

Figur 4: Modell for tilnærming til vurdering i scenisk dans faget, s. 74

Tabell 1: Sammenligning av kompetansemål i scenisk dans 1, s. 14

Vedlegg og appendix

Appendix 1: Tankekart, sentrale begreper for vurdering i dansefag

Appendix 2: Eksempler på søkestrenger

Appendix 3: Videre lesing og anbefalt litteratur

Vedlegg 1: Sikt/NSD, Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskriv

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: DAN2-01 Læreplan i scenisk dans, LK06

Vedlegg 5: DAN02-02 Læreplan i scenisk dans, LK20

Vedlegg 6: Rammer for eksamen, Scenisk dans 1

Vedlegg 7: Rammer for eksamen, Scenisk dans 2 og 3

1.0 Innledning

Siden kunnskapsløftets inntog i 2006 har interessen og for vurdering nærmest eksplodert i den norske skolen (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 13). Bakgrunnen for interessen handler om en rekke aspekter; fra OECDs kritikk av Norges mangel på målinger og formalisering av læringsutbytter i de innholds- og prosessorienterte læreplanene R94 og L97, til PISA-sjokket og introduksjonen av kompetansemål i kunnskapsløftet LK06 (Fjørtoft & Sandvik, 2016). I boka *Vurderingskompetanse i skolen – praksis, læring og utvikling* (2016) har Fjørtoft og Sandvik et praksisorientert perspektiv på vurdering; «Vår antakelse er at forståelse og praktiseringen av vurdering i skolen varierer etter den sammenheng som vurdering inngår i.» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 15). Videre argumenterer de, i likhet med Fullan (2001), for at behovet rundt vurderingskompetanse trengs av alle de involverte i prosessen; både elever, lærere og skoleeiere (Fullan, 2001, s. 117–118). Altså bør en generell forståelse for vurderingsteoretiske begreper og praksis kombineres og forankres i lokale forhold, for at endring og utvikling skal kunne skje (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Fullan, 2001).

Behovet for elevvurdering er både for å kartlegge; å vite hva elevene kan, og for at elevene skal få tilbakemeldinger og veiledning på hvordan de kan utvikle seg videre. Vurderingsforsker Hopfenbeck (2016) skriver innledningsvis i sin bok *Å lykkes med elevvurdering* (2016) at hun tilhører gruppen av forskere som mener at vi *trenger* elevvurdering, men argumenterer for at prøver og tester må brukes i henhold til dens funksjon. At vurderingen brukes slik den er ment handler om at testen, prøven eller vurderingsformen er tilpasset slik at den klarer å måle det den skal måle (validitet og reliabilitet). Hopfenbeck (2016) uttrykker det slik,

Det vesentlige for meg er at alle prøver som brukes, må være av *best mulig kvalitet, og brukes slik de er ment*. Med det mener jeg at man ikke kan ta en prøve utviklet for en sammenheng, bruke den i en annen og tro at resultatene er gyldige. Er en prøve utviklet for en diagnostisk funksjon, gir det ikke mening å bruke den som en karakterstøttende prøve eller omvendt (Hopfenbeck, 2016, s. 19).

Om vurderingen gjøres på en god måte, kan dette fremme læring (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2010; Hopfenbeck, 2016). Så hva er *god vurdering*? Utdanningsdirektoratet (2022a) skriver i en artikkel om underveisvurdering at «Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen, og også gi informasjon om kompetanse underveis og til slutt» (Utdanningsdirektoratet, 2022a), med henvisning til opplæringsloven § 3-3 (Vurdering i fag, 2020, § 3-3). Det mange som har både meninger og data om hva som

bør ligge til grunn for at en god vurdering skal kunne oppstå. Nordberg (2021) argumenterer i sin bok *Vurdering uten prøver – Fagfornyelsen fra en lektors ståsted*, for at om vurderinger og tilbakemeldinger gjøres riktig, er det noe av det viktigste læreren kan bruke tid på i klasserommet (Nordberg et al., 2021, s. 34). Han viser til Wiliam (2011) som en viktig premissleverandør for arbeidet med vurdering i fagfornyelsen. Wiliam (2011) tar i sin bok *Embedded Formative Assessment* (2011) for seg et større metastudie om hvilken effekt vurdering har på elever og studenter, hvor en av konklusjonene handler om at vurdering faktisk kan være med på å senke elevers prestasjoner. Sammen med Dylan Wiliam har Paul Black og forskerne i *Assessment Reform Group* hatt en betydningsfull stemme i norske stortingsmeldinger og vurderingsforskning siden tidlig 2000-tall (Hopfenbeck, 2016, s. 24). Blant annet kan en se tydelige koblinger mellom vurderingsdefinisjonene fra forskere med tilknytning til *Assessment Reform Group* og språket som brukes i eksempelvis St. Meld nr. 11 *Læreren – Rollen og utdanningen* (Hopfenbeck, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2009).

I de siste to tiårene har fokuset på kartlegging, målinger og vurdering virkelig skutt fart i den norske skolen, med den nasjonale satsingen *Vurdering for Læring* (2010-2014), prosjektet FIVIS – *forskning på individuell vurdering* (Sandvik & Buland, 2014) og med innføringer av målorienterte læreplaner som Kunnskapsløftet LK06 og LK20. På tidlig 2000-tall etterlyste norske lærere tiltak for å styrke vurderingskompetansen i skolen. I St. Meld. 16. ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006) uttrykkes utfordringer rundt vurdering i den norske skolen i fire punkter:

- Regelverket for individvurdering oppfattes ikke som klart nok
- Både lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse
- Det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen
- Det er forsket lite på individvurdering i Norge

(Kunnskapsdepartementet, 2006)

Utfordringene uttrykt i statsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og innføringen av kunnskapsløftet var blant grunnlaget og bakgrunnen for den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*, også kjent som *VFL*, som varte fra 2010 – 2018. Formålet for satsningen var å gi skoler, skoleledere og lærerbedrifter økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Satsingen ble utformet og basert på erfaringene fra skotske *Assessment Is For Learning Development Programme* (2000-2008), som igjen er basert på forskningen til *Assessment Reform Group* og Fullans teorier om endring og skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 7). I sluttrapporten til *VFL* fra 2019 *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)* (Utdanningsdirektoratet,

2019c) konkluderes det med at den langvarige nasjonale satsingen har bidratt til å holde fokuset på vurderingskompetanse over lengre tid, som har gitt økt kunnskap og forståelse av vurdering for læring, med en økt bevissthet om hvordan vurdering kan fremme læring,

Økt fokus på tydelige læringsmål og forventninger, hyppigere bruk av mål og kjennetegn, bedre tilbakemeldingspraksis med tydelige og konkrete tilbakemeldinger, økende grad av elevinvolvering, en større forståelse for fagfeltet som helhet, økt samarbeid på alle nivå om vurderingsarbeidet, og en utvikling av profesjonelt læringsfellesskap og delingskultur. For fagopplæringen vises det i tillegg til at vurdering for læring har blitt satt på agendaen f.eks. i instruktørkurs og i mange tilfeller også i prøvenemndskursene (Skoleeiernes sluttrapporter).

(Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 17–18)

Deltakere (lærerne) i satsingen formidler at det at kan være krevende å få til et slikt forpliktende nettverk, og ikke minst å imøtekomme de ulike behovene hos alle som er med på prosjektet. Det er ikke alltid at nettverkene fungerer etter intensjonen, særlig om samlingene blir oppfattet som lite forpliktende med tanke på oppmøte, deltakelse og bidrag. Å skape en felles forståelse og kultur tar tid, og selv etter en så lang periode med satsing på området er det likevel behov for oppmerksomhet rundt og arbeide videre med kompetanseutvikling innenfor vurdering og vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 28).

Et viktig aspekt ved vurdering er den avsluttende eksamen, og har de siste årene vært et aktuelt tema som er flittig diskutert i media, blant lærere, studentorganisasjoner og forskere (Bazaz, 2021; Johannessen et al., 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020b). I podkasten *Rekk opp hånda!* med programleder og lærer Martin Johannessen, argumenteres det for at «Sluttvurderingen i Norge står på stedet hvil» og at eksamensprøvene «må bringes nærmere undervisningssituasjonene fordi opplæringen og undervisningen har blitt oppdatert.» (Johannessen et al., 2021). Johannessen (2021) mener det er sterk konsensus om at dagens vurderingsformer og systemer bør gjennomgå en kvalitetssikring og oppdateres for å tilpasses nye læreplaner og undervisningspraksis. Han stiller også spørsmålet om hva som er poenget med nye styringsdokumenter og læreplaner, når vurderingsformene henger etter og forblir de samme (Johannessen et al., 2021). Avdelingsdirektør i utdanningsdirektoratet, Per Kristian Larsen-Evjen, forteller at de nå er i gang med å tilpasse eksamen til fagfornyelsen og de nye læreplanene som kom i 2020. Han sier videre at «På litt lengre sikt vil direktoratet også prøve ut alternativer til dagens eksamen» (Utdanningsnytt, 2022). Enn så lenge er ikke rammene for eksamen i scenisk dans 1, 2 eller 3 oppdatert eller endret (01.08.2022) se vedlegg 6 og 7. Vurderingsforsker, forfatter og professor i norsk fagdidaktikk ved NTNU, Henning Fjørtoft, argumenterer i sitt foredrag *Vurdering i fagfornyelsen* (Fjørtoft, 2020) for at vurderingsarbeid

i fagfornyelsen fører med seg flere utfordringer. Blant annet har kompetansebegrepet blitt fornyet. Det er siste setning i definisjonen som er ny, og sier både noe om hva som er ønsket og forventes av elevene; eksempelvis fagfornyelsens fokus på metakognisjon.

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Utvidelsen av kompetansebegrepet i fagfornyelsen kan være utfordrende for vurderingsarbeidet, fordi begreper som *forståelse*, *kritisk tenkning* og *refleksjon* er komplekse (Fjørtoft, 2020). For å kunne vurdere kompetanser som disse kreves det mye av både lærer og elev. Ferdighetsutvikling på dette nivået krever langsiktige strukturer og planlegging i og på tvers av fag (Fjørtoft, 2020). I tillegg er utviklingen av kompetanseorienterte vurderingsformer mer krevende enn tradisjonelle eksamener, fordi kompleks kompetanse ofte er upresist definert (Fjørtoft, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er også lite forskning om fordeler, ulemper og merverdi av kompetanseorienterte prøver, inkludert kvalitet, styringseffekt og utilsiktede effekter (Fjørtoft, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2019a). Denne bekymringen uttrykkes eksplisitt i del 3 av rapporten *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen, Del 3 – Frampek mot fagfornyelsen* (2019a). Eksamensgruppa utdyper videre og skriver at:

Det er gjerne vanskeligere å vurdere kompetanse fordi mer komplekse evner og kunnskap som regel er mindre presist definert, og fordi det ikke alltid er mulig å utvikle klare kriterier som definerer hvorvidt et svar er riktig eller galt. Slike eksamener krever i tillegg kriterier som kan ivareta kvalitative forskjeller i besvarelsen samt i hvilken grad et kriterium er møtt. Dette kan føre til reduksjon i objektivitet og/eller reliabilitet. I alle tilfeller krever kompetanseorienterte eksamener mer faglig skjønn og utstrakt opplæring av prøveutviklere/eksamensnemnder og sensorer samt tilrettelegging for erfaringsutveksling og refleksjon (...). (Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Videre kommer eksamensgruppa med ulike anbefalinger rundt utviklingen av eksamener som måler kompetanse. De skriver at oppgavene i kompetanseorienterte eksamener bør sikte på løse og evaluere problemstillinger hentet fra det virkelige liv, og bruker begreper som «case- og scenariobaserte» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det ansees som fordelaktig å ha flere små oppgaver i stedet for én stor, og å bruke flere sensorer for sikre vurderingens reliabilitet, målingsfeil og rettferdighet. Kompetanseorienterte prøver gir også mer rom for tolkning, det blir derfor nødvendig å forhåndsdefinere og avklare kriterier for lav og høy måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I anbefalinger om hvordan en kan tilrettelegge for å måle

slike egenskaper og kompetanser brukes begreper som «case», «scenariobaserte» og «realistiske utfordringer» for å «styrke autensiteten av vurderingene» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Ut ifra disse kriteriene kan vurderingsformen kjent som autentisk vurdering, eller *authentic assessment*, tenkes å være relevant. Wiggins (1989) beskriver autentiske vurderingsformer slik: “Authentic tests are representative challenges within a given discipline. They are designed to emphasize realistic (but fair) complexity; they stress depth more than breadth”. (Wiggins, 1989, s. 711). Ut ifra denne beskrivelsen kan det trekkes en rekke linjer til begreper i fagfornyelsen; som *dybdelæring*, *problemløsning* og ikke minst utsagnet om at «Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Wiggins (1989) kritiserer tradisjonelle og standardiserte vurderingsformer med grunnlag i at de blir overfladiske, urealistiske og uten kontekst eleven kan knytte kunnskapen til. Om autentisk vurdering gjøres riktig, mener Wiggins (1989) at vurderingssituasjonene ikke bare vil gi både lærer og elev kunnskap om hva eleven mestrer og ikke mestrer, men også kan føre til læring (Wiggins, 1989, s. 712). Oppgavene elevene får i vurderingssituasjonene skal være praksisnære og relevante; de involverer elevene i utfordringer, problemer og oppgaver slik kompetansen ville vært brukt på arbeidsplassen eller i det virkelige liv. I tillegg mener Wiggins (1989) at autentiske prøver bygger opp under egenskaper som problemløsning, kritisk tenkning og selvstendighet,

An authentic test enables us to watch a learner pose, tackle, and solve slightly ambiguous problems. It allows us to watch a student marshal evidence, arrange arguments, and take purposeful action to address the problems. Understanding is often best seen in the ability to criticize or extend knowledge, to explain and explore the limits and assumptions on which a theory rests. (Wiggins, 1989, s. 705)

Om elevene skal kunne utfordres i slike komplekse vurderingssituasjoner kan det tenkes å bli et både tidskrevende og ressurskrevende arbeid for å utvikle disse prøvene. Prøvene bør være mangefasettert, sammensatt og kompetanseorientert.

1.1 Tidligere forskning og litteratur på vurdering i dansefag

Omfanget av forskning på vurdering i dansefag spesifikt er begrenset. I det følgende vil jeg redegjøre for relevant forskning på feltet, og deler litteraturen og tidligere forskning inn i to deler:

(1) Utgangspunkt i faget: være styringsdokumenter, læringsmål og kriterier og (2) Utgangspunkt i læreren: den som vurderer, her inngår også pedagogiske og didaktiske spørsmål og kompetanser. Sist retter jeg søkelys mot kunnskapshull, som legger grunnlaget for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Sentral for oppgaven er Husbys (2017) masteroppgave *Kunsten å vurdere dans* fra 2017. Her går hun eksplisitt inn på vurdering i programfaget dans i videregående opplæring. Hun gjør en kritisk diskursanalyse av samtlige læreplaner i dansefag ved danselinjen, og undersøker i tillegg én danselinjes vurderingspraksis, med utgangspunkt i Kunnskapsløftet LK06 (Husby, 2017). Husbys (2017) funn viser til noe uenighet blant informantene, lærerne ved danselinjen, hvor noen mener at det er den formative vurderingen elevene først og fremst trenger, mens andre peker til fordelene med summative vurderingsformer og å se elevene i de tre ulike sjangrene/hovedområdene klassisk ballett, jazzdans og moderne- og samtidsdans. Et av argumentene for den summative formen er blant annet at de som danselærere står bedre rustet til å gi elevene helhetlige og grundige tilbakemeldinger (Husby, 2017).

Videre er svenske Andersson (2018) en sentral bidragsyter i utforskningen av vurdering og vurderingspraksiser i dans i videregående opplæring. Hun har skrevet flere artikler som gir gode innblikk i tematikken, deriblant *Making space for assessment: dance teachers' experiences of learning and teaching prerequisites* (2018), hvor hun undersøker vurdering i svensk videregående skole gjennom fire læreres refleksjoner. I denne studien skriver hun at lærere som deltok i studien hadde ulike tilnærminger til hvordan de brukte pensum, og at de derfor også har ulike forutsetninger og strategier for hvordan de formidlet ulike mål i faget til elevene (Andersson, 2018, s. 289). For at vurderinger skal gi mening er det viktig at det er forståelse mellom lærer og elev, at de har en felles forståelse av eksempelvis kriterier, mål eller en situasjon. Det er denne forståelsen, kombinert med lærerens tilpasningsevne og åpenhet, som gjør det mer sannsynlig at vurderingen resulterer i en individbasert og rettferdig vurdering (Andersson, 2018, s. 290). I Norge har Karlsen (2007, 2014), sett på bruken av kriterier for vurdering i kreativ og skapende dans. Gjennom en empirisk studie ved fagskoleutdanning i dans gjort i forbindelse med masteroppgaven (Eliassen, 2007), kommer hun frem til at det finnes faglige kriterier for å bedømme skapende og kreativ dans med utgangspunkt i både praksis og teori. I artikkelen *Feedback i dans: Et*

kvalitativt studium av mål og kriterier nyttig i danseundervisning i skolens grunnopplæring i kroppsøving og musikk (2014) skriver hun med referanse til Steen (1998) og Stinson (2010, 2012) at, fordi dansen bevisst er laget for å skape en estetisk opplevelse, vil vurderingen lettere kunne bli et uttrykk for vurdererens personlige smak, enn en kriteriebasert argumentasjon. Det står,

Fordi dans er flyktig og bevisst laget for å skape en estetisk opplevelse, kan vurdering i dans lett bli et uttrykk for personlig og uforutsigbar smak, snarere enn en kriteriebasert argumentasjon. Vurdering kan selvfølgelig aldri bli 100 % objektiv, men den trenger heller ikke å være bare subjektiv. Hvor legitim en vurdering er, beror på lærerens bevisføring og argumentasjon.

(Karlsen, 2014, s. 38–39)

I artikkelen fra 2014 reviderer hun kriteriekartet utviklet i masteroppgaven, og basert på en ny og tilpasset analyse, presenteres en vurderingssirkel bestående av 51 kriterier for vurdering i dans. Disse kriteriene er ifølge Karlsen (2014) et forsøk på å vise at man kan oppnå en kriteriebasert argumentasjon «(...) en mer pålitelig og holdbar vurdering i skapende dans.» (Karlsen, 2014, s. 47).

I en annen artikkel av Andersson (2016), *Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences* (Andersson, 2016), dykker hun dypere inn i summative vurderingsformer, nærmere bestemt *læreres* kvalitetsoppfatninger uttrykt gjennom verbale og ikke-verbale handlinger i forhold til summative vurderinger av dansekunnskap i svensk videregående skole (Andersson, 2016, s. 11). Her viser hun til hvordan ferdighetene og evnene som læreren velger å fokusere på, eller se bort i fra, er med på å synliggjøre lærerens kvalitetsoppfatning. Et annet interessant funn Andersson (2016) viser til i studien er at selv om ferdighetene og kompetansen som skal fokuseres på er fastsatt av læreplanen, er det lærerens personlige beslutninger og kvalitetsoppfatninger om hvilke ferdigheter og kompetanser det bør fokuseres på som vies tydelig tid til i undervisningen (Andersson, 2016, s. 27). Hun har også, i 2014, gjort en fenomenologisk studie av hvordan formativ vurdering i danseundervisningen er konstituert i tre svenske videregående skoler (Andersson, 2014). Her ender analysen i drøfting rundt det hun finner å være tre sentrale temaer i arbeidet med formativ vurdering; måter å kommunisere på, fagkunnskap (danserelatert kunnskap) og den formative vurderingens funksjon (Andersson, 2014).

I sin avhandling fra 2019 undersøker Rothmund (2019) dansestudenters levde erfaringer med ulike danseteknikker og treningspraksiser i en treårig bachelorutdanning med fordypning i moderne- og samtidsdans. I denne sammenheng ser hun på begrepet danseteknikk, et sentralt begrep i dansefag, og presenterer begrepet gjennom fem tilnærminger: som et system, som kunnskap eller ferdighet, som noe fastlagt, som et målrettet arbeid og som «bare teknikk» (Rothmund, 2019, s. 49). Med bakgrunn i studentenes utsagn og dansevitenskapelige tekster mener Rothmund (2019) at det at skjedd en endring

i forståelsen av begrepet danseteknikk, og foreslår at dette har en sammenheng med skifte mellom en moderne tradisjon og en samtidstradisjon, videre forstått som at vi nå beveger oss inn i en ny æra. Dette i tråd med Østern (2017) som skriver at danseutdanningene i Norge står i en spagat mellom det moderne og postmoderne (Østern, 2017, s. 15–18).

Også fra det skandinaviske perspektivet peker Anttila (2009) i sin artikkel *Critical Issues in Pedagogy and Research: Perspectives on Dance Education Theory and Practice*, til viktige spørsmål og utfordringer i dansepedagogisk sammenheng. Hun er, i likhet med Stinson (2016) bekymret rundt ansvarlighet (*accountability*) og standardisering i undervisningen av morgendagens dansekunstnere, og argumenterer for at begrensinger og direktiver ovenfra sniker seg inn fra alle kanter, som videre tvinger dansefaget til å rette målformuleringer mot kunnskap og akademia (Anttila, 2009).

I internasjonal sammenheng har amerikanske Stinson (2016) gjort et betydelig bidrag innenfor forskning på dans i temaer som dansepedagogikk og undervisning (se Appendix 3, punkt 1.1 og 1.2), læreplan og læreplanutvikling (se Appendix 3, punkt 1.2, 1.3 og 1.4), og vurdering (se Appendix 3, punkt 1.5). Stinson (2016) stiller blant annet spørsmål som «Hva er verdt å vurdere i danseopplæring?» og videre hvordan vurdering kan fasilitere læring og myndiggjøre (empower) elever og lærere, i stedet for å dømme og rangere dem (Stinson, 2016, s. 130). For videre lesing om læreplanutvikling i dans fra ulike steder i verden og framtidens dansepedagogikk, er antologien *Dance Education Around The World – perspectives on dance, young people and change* av Nielsen & Burridge (2015) å anbefale¹.

Gjennomgangen viser at det finnes noe forskning på vurdering i dansefeltet, det fremstår også som at tradisjoner og begreper som brukes er i en fase som er i endring og utvikling. Mye av forskningen som er gjort tar for seg overordnede spørsmål og utfordringer om vurdering i dans generelt, og jeg finner aller mest litteratur knyttet til stiler innenfor moderne- og samtidsdans (kreativ og skapende dans) (Karlsen, 2014; Rothmund, 2019; Østern, 2017). Det finnes lite innsikt i elevperspektivet rundt vurdering i dansefag, og heller ikke mye om hvordan eller hvorfor vurderingsformer som benyttes i dag brukes.

¹ Jeg har også samlet et forslag for anbefalt litteratur i Appendix 3. Her er det flere artikler, forskning og annen litteratur jeg anser å være både relevant, men som det i denne omgang ikke kunne vies plass til.

1.2 Oppgavens formål, problemstilling og avgrensinger

For å aktualisere, spisse og avgrense problemområde, er søkelyset i denne oppgaven rettet mot programfaget scenisk dans i videregående skole. Blant annet fordi jeg har erfaring som både elev, lærer og sensor i dette faget. I tillegg ønsket jeg å skrive om noe aktuelt, og kanskje kunne bidra til feltet vårt ved å formidle førsteinntrykket hos danselærere som har tatt i bruk disse nye læreplanene. Fagfornyelsen og læreplanen i scenisk dans var, da jeg intervjuet informantene, fortsatt veldig ferskt, med gradvis implementering fra høsten 2020 i vg1. Dette vil si at det (etter min kunnskap) ikke finnes noe forskning på dette tema spesifikt per i dag, og ansees i den forstand å være et kunnskapshull med behov for utforskning. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at «Utførelsen av en forskningsprosess reiser spørsmål om verdien av den produserte kunnskap vedrørende studiens bidrag til samfunnet» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 96), og videre at forskning skal tjene både vitenskapelige og *menneskelige* interesser. Med dette i tankene sikter denne masteroppgaven å utforske perspektiver i arbeidet mot en stadig bedre- og rettferdig vurderingspraksis, utfordre tankemåten i eksisterende praksis, og kaste lys på alternative tilnærminger til vurderingsformer. På denne måten ønsker jeg å bidra med innsikt til feltet ved å sette ord på og forstå arbeidet med vurdering i scenisk dans faget i videregående opplæring i lys av fagfornyelsen. Hovedproblemstillingen for oppgaven er:

Hvordan kan lærere i scenisk dans i videregående opplæring bidra til en praksisnær og fremtidsrettet utdanning gjennom eget vurderingsarbeid?

Problemstillingen er operasjonalisert i fire forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte kan begrepet vurderingskompetanse forstås i vurderingsarbeid i dansefag?
2. Hvilke utfordringer og dilemmaer opplever lærerne i vurderingsarbeidet i scenisk dans, når skoleverkets rammer møter dansefagets egenart?
3. Hvordan kan lærere i scenisk dans bruke vurdering som redskap i undervisningen for å forberede elevene på framtidig yrkesutøvelse?
4. Hvordan kan en ny modell for vurdering se ut, som skaper sammenheng mellom læreplan, undervisning og vurdering, i møte med fagfornyelsen?

De fleste begrepene som brukes i oppgaven prøver jeg å redegjøre for i dens kontekst. Utover dette har jeg gjennomgående i teksten valgt å anvende begrepet *lærer* og *danselærer* og ikke pedagog/dansepedagog. Dette er for oppgavens leservennlighet og tydelighet. Store deler av teorien i oppgaven kommer fra det pedagogiske, didaktiske eller kunstfaglige feltet som i de aller fleste tilfeller benytter seg av begrepet lærer, både i norsk og engelsk sammenheng. Selv om det i dansefeltet i Norge gjerne skilles mellom danselærer og dansepedagog, vil jeg understreke at når jeg snakker om danselæreren i denne oppgaven er det i betydning av en utdannet dansekunstner med *pedagogisk utdanning og kompetanse*, og ikke en dansekunstner med bakgrunn i høyere yrkesfaglig utdanning

eller med bachelor i kun dans/dansekunst. Jeg bestemte meg tidlig å prosessen for å se på lærerens erfaringer i arbeid med denne masteroppgaven, samtidig som jeg gjerne også skulle ha sett på hvordan elevenes vurderingskompetanse og tanker om vurdering kan forstås. Der omfanget av vurdering i dansefag er begrenset, og nesten ikke eksisterende i norsk sammenheng, er derimot vurdering et omfattende fagfelt internasjonalt. Vurderingsforskning faller ofte inn under utdanningsvitenskapen, og sees i sammenheng med flere forskningsområder og fagfelt som psykologi og sosiologi (Tveit, 2009, s. 6). Innenfor rammen av en masteroppgave kan jeg ikke ta for meg all forskning på dans i skolen, ei heller hele vurderingsfeltet, da dette hadde vært alt for omfattende for denne oppgavens omfang. Avgrensinger og utvalget av teori er basert både på bakgrunn av relevans og faglig skjønn. Generell teori er lagt til side for å fokusere og spisse oppgaven i henhold til dens problemstilling, sett opp imot teoretiske aspekter og argumentasjoner i lys av fagfornyelsen. Jeg er kort innom flere av vurderingens elementer som karakterer og standpunkt karakterer (*grading, scaling, measurement*), men har i denne oppgaven valgt å ikke gå spesifikt inn på dette. Jeg har heller ikke kunne prioritere særlig plass til begrepene *accountability, washback/backwash*, men anerkjenner de som sentrale i sammenheng med vurdering og vurderingskompetanse. Spørsmålet om hva dans er, og hva som skiller dans i fra hverdagslig bevegelse kan være masteroppgave i seg selv. Selve begrepet *dans* forstås i denne oppgaven som et kroppslig kunstnerisk uttrykk, som ofte omfatter bevegelse til musikk (Pape, 2022). Gjennom utøverens intensjon og formidling av mening blir bevegelser mer enn bare bevegelse, *dansen* kan med dette sies å oppstå både gjennom kunstnerens indre og ytre (Sansom, 2011). Stinson (2016) forklarer det som at «dance is not what we do, but how we do it.» (Stinson, 2016, s. 67) og videre at dansen også forstås som en tilstand som involverer danserens fulle bevissthet og engasjement, ivaretatt på innsiden.

1.3 Valg av metode og oppgavens struktur

For å få innsikt i læreres opplevelser av egen vurderingspraksis valgte jeg å benytte meg av kvalitative forskningsintervjuer for innsamling av data. På bakgrunn av masteroppgavens begrensninger bestemte jeg meg tidlig for å fokusere på én danselinje ved en videregående skole, som resulterte i fire informanter. I forkant av intervjuet utarbeidet jeg en intervjuguide, gjorde testintervju og sendte søknad til Sikt (tidligere NSD), før jeg kunne starte prosessen med innsamling av data, gjennomføre intervjuene og starte den største delen av metodeprosessen; transkribering, koding og analyse. Den fullstendige prosessen rundt utvalg av informanter og den metodiske tilnærmingen til arbeidet spesifiseres videre i kapittel 3. Til sammen endte jeg opp med rundt 70 sider renskrevet intervjumateriale og brukte dataprogrammet NVivo for å kode, organisere og tematisere data. I tillegg til intervjuene

utgjør det teoretiske rammeverket og offentlige styringsdokumenter studiens datagrunnlag, og fungerer som utgangspunkt for drøfting av oppgavens problemstilling og underordnede forskningsspørsmål.

Brillene jeg ser med, og perspektivet jeg har med meg inn i denne oppgaven, vil naturligvis farges av mine erfaringer, opplevelser og tolkninger i møte med empirien. Dansefeltet i Norge er relativt lite, og enda mindre i Oslo og omegn. Med min kjennskap til feltet og arbeidserfaring fra flere av landets største institusjoner for danseutdanning og undervisning, er det viktig for meg å presisere at jeg i arbeid med denne oppgaven, etter beste evne, har jobbet for å opprettholde anonymitet og personvernsaspekter ovenfor mine informanter, kollegaer, lærere og nåværende- og tidligere arbeidsgivere. Kjennskapen kan spille inn som en fordel i den forstand at jeg vil kunne se ulike innganger og problemstillinger på en holistisk og sammenhengende måte. Derimot er det viktig å ha med seg at mine egne tanker, meninger og følelser vil kunne påvirke hvordan jeg tolker og formidler både teoretiske aspekter og resultatene fra analysen.

Masteroppgaven har en seks-delt struktur. Innledningen, del 1, fungerer som et kunnskapsgrunnlag og appetittvekker, som legger grunnlaget for videre lesing. I teorikapittelet, del 2, gis en innføring i grunnlag for vurdering i kunstoffag og scenisk dans faget, før jeg utforsker et teoretisk grunnlag for lærerens vurderingskompetanse. Sist i teorikapittelet presenteres indikasjoner for vurdering i fremtidens skole, i lys av gjeldende teori og styringsdokumenter. Videre i kapittel 3 tar jeg for meg oppgavens metodiske tilnærminger i arbeid med denne masteroppgaven; forberedelser, gjennomføring og etterarbeid med innsamlingen av intervjudata. I kapittel 4 redegjør jeg for resultatene av analysen, som videre er utgangspunktet for kapittel 5, drøfting, i møte med det teoretiske rammeverket. I slutten av drøftingen presenterer jeg et forslag på en modell som kan fungere som et utgangspunkt for videre utforskning og arbeid med vurdering i scenisk dans faget. Avslutningsvis, i del 6, tar jeg for meg oppgavens hovedkonklusjon og løfter fram aktuelle tema for videre forskning. Vedlegg og appendix er plassert bakerst i oppgaven, etter litteraturlisten.

2.0 Teoretiske aspekter

What the arts teach is that attention to such matters matter. The arts teach students to act and to judge in the absence of rule, to rely on feel, to pay attention to nuance, to act and appraise the consequences of one's choices and to revise and then to make other choices.
— Eisner, 2004, s. 5

I det følgende vil jeg redegjøre for programfaget scenisk dans, med utgangspunkt i begrepet *scenisk dans*, og videre hvilke endringer som har skjedd i læreplanen fra LK06 til LK20.

Derneft vil jeg presentere to begreper som hver på sitt vis forsøker å fange inn og beskrive lærerens vurderingskompetanse; *Assessment literacy* og Eisners (1985, 1991) teori om *Educational Connoisseurship*. Kapitlet retter med dette blikket mot det særegne for vurdering i kunstfag, før det i siste del presenteres teoretiske aspekter og indikasjoner for vurdering i framtidens skole, hvor de ulike delene av kapitlet knyttes sammen og legger et teoretisk grunnlag for drøfting i møte med resultatene fra analysen.

2.1 Vurderingspraksis i faget scenisk dans

Danselinjen i videregående skole består av en rekke programfag særegne for danselinjen, som kommer i tillegg til vanlige studiespesialiserende fag som gir elevene generell studiekompetanse. Et av disse dansefagene er *scenisk dans*, ofte uttrykt som teknikkfaget på danselinjen. Faget går over alle tre årene, henholdsvis under navnene *scenisk dans 1*, *scenisk dans 2* og *scenisk dans 3*. Elevene får standpunkt karakter i faget hvert år og kan trekkes opp til eksamen i scenisk dans 2 i 2. klasse, før de gjennomfører en obligatorisk avsluttende eksamen i scenisk dans 3 på våsemesteret i 3. klasse. I læreplanen uttrykkes fagets relevans og sentrale verdier slik:

Scenisk dans handler om å utvikle ferdigheter i danseteknikk og kunstnerisk formidlingsevne. Faget skal gi elevene innblikk i ulike danseuttrykk, og ferdigheter innenfor dansesjangre som er relevante i elevenes samtid og nære framtid. Scenisk dans gir elevene mulighet til å utvikle teknikkforståelse, formidlingsevne og danserisk kreativitet som forbereder dem på aktiv deltakelse i samfunns- og arbeidsliv, spesielt innenfor kunst- og kulturlivet. Scenisk dans forbereder elevene på videre studier.

(Utdanningsdirektoratet, 2021a)

Begrepet scenisk dans brukes tradisjonelt som et samlebegrep for stilene klassisk ballett, jazzdans og moderne- og samtidsdans. I disse tre danseteknikkene finnes det konkrete trinn, med formkrav, som er strukturert og definert av tradisjoner og eksperter i det aktuelle feltet. Videre innenfor dansens mange stilarter og undersjangre vil det være ulike estetiske preferanser og idealer (Haraldsen, Hippe, Kristensen & Torvik, 2006, s. 84-85).

Tradisjonelt, og i tidligere læreplaner har faget scenisk dans vært delt inn i disse tre stilene, referert til som *hovedområder* i LK06. Når elevene får standpunkt karakter blir karakteren fra de tre fagene som oftest lagt sammen, før de får en endelig karakter. Det fremkommer ingen eksplisitt fasit i læreplanen (LK06) om hvordan de ulike hovedområdene skal vektes, men et typisk eksempel på dette kan være at en elev får 4 i klassisk ballett, 5 i jazzdans og 6 i moderne- og samtidsdans. Eleven vil i de aller fleste tilfeller ende opp med karakteren 5 for hele faget. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamensformen for scenisk dans 2 og 3 består i dag av to deler (Viken Fylkeskommune, 2021). I del 1 presenterer elevene gruppevis 45 minutter i hver danseteknikk. Det skrives eksplisitt i dokumentet *Rammer for muntlig-praktisk eksamen i scenisk dans 2 og 3 elever* (vedlegg 7) at disse stilene skal være klassisk ballett, jazzdans og moderne dans. Det settes av 60 minutter til hver visning, altså 3 timer til del 1. Videre i del 2 viser elevene fram en individuell solo, før en muntlig eksaminasjon på rundt 15 minutter. Det skrives også i rammedokumentet at eksaminasjonen skal ta utgangspunkt i solofremvisningen, og at eleven vil kunne bli stilt spørsmål fra alle deler av læreplanen (Viken Fylkeskommune, 2021).

En av de største endringene som har skjedd i læreplanen til faget er uteblivelsen av sjangerbenevnelser. Stilene eller sjangrene klassisk ballett, jazzdans og moderne- og samtidsdans er ikke å finne noe sted i den nye læreplanen i scenisk dans, som tidligere var fagets hovedområder, kjent i feltet som 'den hellige treenighet'. Begrepet hovedområder er nå byttet ut med *kjerneelementer*, som inneholder tre komponenter; *Danseteknikk*, *Danseutøvelse* og *Improvisasjon i dans* (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Begrepene presenteres i den nye læreplanen i scenisk dans slik:

Danseteknikk

Kjerneelementet danseteknikk handler om å utvikle dansetekniske ferdigheter innenfor ulike sceniske sjangre. Det handler videre om å bli kjent med teknikkens funksjon i ulike danseformer, og hvordan teknikk påvirker danseutøvelsen og bidrar til å begrense risikoen for skader. Kjerneelementet danseteknikk handler også om å se sammenhenger mellom kontinuerlig trening og utvikling i scenisk dans.

Danseutøvelse

Kjerneelementet danseutøvelse handler om å formidle dans gjennom varierte bevegelseskvaliteter, dynamikk, uttrykk og kunstneriske kontekster. Det handler videre om å formidle intensjon og ta bevisste valg i medskapning og fortolkning av dans, og om å forholde seg til musikk, rom og meddansere i koreografisk arbeid. Kjerneelementet handler også om danseteknikk som verktøy i formidling.

Improvisasjon i dans

Kjerneelementet improvisasjon i dans handler om å bli kjent med eget utviklingspotensial gjennom å utforske bevegelse i øyeblikket. Det handler også om å

finne sin egen vei inn i dansematerialet, og å utvikle stilforståelse og uttrykk. Videre handler improvisasjon i dans om å utforske tekniske prinsipper på tvers av sjangre, og om å oppøve spontanitet, kinestetisk bevissthet og evne til samhandling.

(Utdanningsdirektoratet, 2021a)

Selv om kjerneelementene er sjangernøytrale, brukes fortsatt begrepet scenisk dans og sceniske sjangre. Teknikkbegrepet 'Danseteknikk' framstår også som fornyet, eller utviklet. Der teknikk-begrepet tidligere var sjangerspesifikt (klassisk teknikk, jazzteknikk, moderneteknikk), har læreplangruppen nå gått for en ny og sjangernøytral beskrivelse. Nytt er også at læreplanen er metodespesifikk; metoden/teknikken/verktøyet improvisasjon har tradisjonelt for mange vært forbundet med i stilen moderne- og samtidsdans, mens den nå står som et kjerneelement for hele scenisk dans-faget.

Der kompetansemålene i kunnskapsløftet LK06 var sjangerspesifikke, er de nye kompetansemålene i LK20 som elevene skal jobbe mot, i tråd med utblivelsen av sjangerbenevnelser, sjangernøytrale. Dette tydeliggjøres ved å sette de side om side for direkte sammenligning, slik jeg gjør i tabell 2.1.

Tabell 2.1: Kompetansemål i scenisk dans 1	
Kunnskapsløftet LK06	Kunnskapsløftet LK20 – fagfornyelsen
<p><u>Klassisk ballett</u> Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> • vise grunnleggende teknikk i klassisk ballett • beskrive riktig plassering og bruk av turn out • anvende relevant terminologi og beskrive oppbygningen av en klassisk ballettklasse <p><u>Jazzdans</u> Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> • vise grunnleggende teknikk i jazzdans • anvende relevant terminologi i jazzdans • formidle ulike elementer fra jazzdansens dynamikk og musikalitet <p><u>Moderne dans / samtidsdans</u> Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> • vise grunnleggende teknikk i moderne dans / samtidsdans • anvende relevant terminologi i moderne dans / samtidsdans • formidle ulike bevegelseskvaliteter i moderne dans / samtidsdans utforske og utvikle bevegelser gjennom improvisasjon og samhandling <p>(Utdanningsdirektoratet, 2006)</p>	<p><u>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • utøve dans med ulike bevegelseskvaliteter og kinestetisk bevissthet • vise og beskrive sentrale dansetekniske prinsipper i ulike dansesjangre • utforske og beskrive formidling og uttrykk i ulike dansesjangre • utforske samspillet mellom dans, musikk, rom og meddansere • utforske bevegelsesmuligheter gjennom improvisasjon, alene og i samhandling med andre dokumentere og reflektere over eget arbeid med dans <p>(Utdanningsdirektoratet, 2021a)</p>

Tabell 1: Sammenligning av kompetansemål i scenisk dans 1 i LK06 og LK20

Videre finner man også i den nye læreplanen, under *kompetansemål og vurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2021a), tydelige beskrivelser av vurderingsformene underveis- og standpunktvurdering. Her skrives det at underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og utvikle kompetansen i faget, blant annet ved å øve på og utforske danseteknikker, samhandle med andre og reflektere over sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Videre står det også at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst, ved å gi elevene mulighet til å utforske ulike sjangre og kunstneriske kontekster (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Standpunkt karakteren skal uttrykke den samlede kompetansen eleven sitter igjen med etter endt opplæring i faget, det sies at: «Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger.» (Utdanningsdirektoratet, 2021a), og at karakteren som settes skal være basert på hva eleven har vist i både arbeid med teknikk, improvisasjon, og refleksjon over egen utvikling.

Dans og bevegelse som kunstform formidles og tolkes av øyet som ser, noe som legger et naturlig grunnlag for at vurderinger vil kunne skje på bakgrunn av personlig og uforutsigbar smak (Karlsen, 2014). I masteroppgaven *Kunsten å vurdere dans* (2017), argumenterer Husby (2017) for at vurdering i dans innebærer evnen til å se dans som kunst. Det kommer derfor til en viss grad an på hvilke estetiske briller lærerne eller lærerkollegiet på den lokale skolen har (Husby, 2017; Meyer, 2010). Videre formidles det at danselærerne, informantene i hennes studie, under kunnskapsløftet LK06, har et ambivalent forhold til både begrepet og utøvelsen av vurdering på danselinjen. Vurderingen oppleves på den ene siden som noe påtvinget og diktert «... som blir dratt ned som en slags tvangstrøye.» (Husby, 2017, s. 78), samtidig som tilbakemeldinger og framovermeldinger anses å være «helt essensielt» (Husby, 2017, s. 78) og nødvendig for at elevene skal utvikle seg danserisk. Det er tydelig at summativ vurdering i form av karakterer og standardiserte prosedyrer oppleves som mindre hensiktsmessige og meningsfulle enn den formative vurderingen lærerne utøver underveis.

2.2 Lærerens vurderingskompetanse

Som lærer i videregående opplæring vil en møte på ulike former og metoder for vurdering. I Norge skiller vi i hovedsak mellom to former, *formativ-* og *summativ vurdering*. Formativ vurdering, også kjent under begrepene *formative assessment*, underveisvurdering, eller VfL; *Vurdering for læring* (Black & Wiliam, 1998; Fjørtoft & Sandvik, 2016; Hopfenbeck, 2016), handler om tilbakemeldingene og samspillet som skjer underveis i læringen. Formålet med denne vurderingen er å gi eleven informasjon og støtte underveis i en læringsprosess, på et

tidspunkt hvor eleven fortsatt har muligheten til å endre på- eller forbedre arbeidet sitt (Hopfenbeck, 2016). Nordberg et al. (2021) understreker at formativ- og undervisvurdering ikke bør begrenset til lærerens tankeprosess, men at elevene skal være involverte og delaktige (Nordberg et al., 2021, s. 20). Derfor er også begreper som *egenvurdering*, *refleksjon* og *hverandrevurdering* sentrale som metoder for vurdering i denne sammenheng. I boken *Embedded formative Assessment* fra 2011, viser William (2011) til funn som tilsier at vurderinger faktisk kan senke elevenes prestasjoner, og videre at vurderingen må gjøres riktig og brukes til det den er tiltenkt, om en ønsker å oppnå best mulig resultat; dette i likhet med Hopfenbeck (2016, s. 19). Utdanningsdirektoratet (2021) lister opp fire punkter som et grunnlag for god undervisvurdering: (1) Elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, (2) Elevene får tilbakemeldinger som forteller dem noe om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, (3) Elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg (4) Elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Punktene er å tråd med både Hattie (2010) og Black og William (1998), som begge viser til funn som peker mot at elever som er aktiv og deltakende i egne vurderingsprosesser bedre vil kunne reflektere over egen læring.

Dette kan videre sees i sammenheng med fagfornyelsens overordnede del 2.4, under prinsipper for læring, utvikling og dannelse, med fokus på metakognisjon, eller *å lære å lære* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elevene skal ikke bare vite hva de lærer om, men også hvordan de lærer. Nordberg et al. (2021) argumenterer for at fokuset på undervisvurdering og metakognisjon i fagfornyelsen kan sees som en tydeliggjøring og formalisering av evnen til å se seg selv utenifra og justere egen adferd, også kalt selvregulering (Nordberg et al., 2021, s. 20). Formativ vurdering kan derfor sies å være all testing eller vurdering som skjer i forkant av- eller underveis i læringsprosessen. Hensikten med vurderingen er å hjelpe elevene bli bevisste på hva de mestrer, hva de ikke mestrer, i tillegg til å informere læreren, for planlegging og videre undervisning av elevene. Formativ vurdering kan derfor bidra med å *forme* undervisningen (Hoy, 2006, s. 398).

Den summative vurderingen, eller sluttvurderingen, skal uttrykke den samlede kompetansen eleven sitter igjen med ved avslutning av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Den summative vurderingsformen er også kjent som VaL, *Vurdering av læring*, og omfatter både eksamen, karakterer og standpunkt-karakterer. Dog understreker Utdanningsdirektoratet på sine sider at det er forskjeller på standpunkt-karakterer og eksamens-karakterer. Her pekes det til at rammene for karakterene er ulike og at karakterene derfor heller ikke vil være direkte sammenlignbare;

Standpunkt karakteren er et uttrykk for elevens samlede kompetanse. Eleven skal ha mulighet til å vise kompetanse på flere og varierte måter for at læreren skal få tilstrekkelig kunnskap om elevens samlede kompetanse. Standpunkt karakteren er derfor basert på et bredere vurderingsgrunnlag over lengre tid, enn det som er tilfelle for eksamens karakteren.

Eksamens karakteren er et uttrykk for den kompetansen eleven viser på eksamen. Eksamens oppgaven skal derfor gi kandidaten anledning til å vise sin kompetanse i så stor del av faget som mulig. Hvor stor del av læreplanen eksamens oppgaven dekker vil kunne variere blant annet ut fra eksamensform, tidsramme og hvordan kompetansemålene er formulert i læreplanen.

(Utdanningsdirektoratet, 2022b)

Formuleringer og uttrykk som ofte dukker opp i dokumenter og beskrivelser av summative vurderingsformer er blant annet å «vise kompetanse på flere og varierte måter», eller «vise sin kompetanse i så stor del av faget som mulig» (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det uttrykkes også eksplisitt at læreren er ansvarlig for å legge til rette for dette, se eksempelvis i den fagspesifikke teksten om standpunkt vurdering til scenisk dans 1 (DAN02-02):

Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i scenisk dans 1 basert på kompetansen eleven har vist i arbeid med teknikk og danseutøvelse og improvisasjon, og ved utforskning av egne bevegelsesmuligheter og refleksjon over egen utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 4–5)

Å gi eleven anledning til å vise kompetansen sin på *varierte måter* viser til bruk av ulike metoder for å kunne måle eller si noe om kompetanseoppnåelsen til den individuelle eleven. Her viser Utdanningsdirektoratet (2022) til eksempler som å gjøre observasjoner, diskusjoner, fremføringer, ulike typer muntlige og skriftlige oppgaver, læringslogger, med mer. Et unikt aspekt for læreplanen i scenisk dans her er hvordan læreplanen er metodespesifikk i beskrivelsen av vurderingsformer, i dette tilfelle bruk av metoden og teknikken *improvisasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 5). For at læreren skal kunne gjøre gode og rettfærdige vurderinger av elevene i programfaget scenisk dans er det i hovedsak tre egenskaper/kompetanser hos læreren som gjør seg gjeldende; (1) God vurderingskompetanse (2) God fagkompetanse, og (3) Kjennskap og erfaring til komponenter og faktorer som er med på å påvirke vurderingen (Hopfenbeck, 2016; Limstrand & Abrahamsen, 2009). I det følgende vil jeg redegjøre for denne kompetansen med utgangspunkt i begrepet *assessment literacy* og Eisners teori om *Educational Connoisseurship og Criticism* (1985, 1991). Begrepene ansees å være relevante i den forstand at de på hver sin måte, samtidig som de delvis overlapper, lærerens forståelse og egenskaper i møte med elevvurdering.

2.3.1 Assessment literacy

Det forventes av profesjonelle yrkesutøvere å ha kunnskap om hvilke aspekter som bør ligge til grunn for en god vurderingspraksis (Hopfenbeck, 2016, s. 16). På engelsk er denne forståelsen kjent under begrepet *assessment literacy*, og omfatter både det å kjenne til forskningsfeltet innen vurdering, motivasjon og selvregulering, men også å vite hva som bør unngås, og hva som kjennetegner uheldige og mindre gode vurderingspraksiser (Hopfenbeck, 2016, s. 16–17). Det er ikke etablert én konkret oversettelse av begrepet *assessment literacy*, men på norsk oversettes det ofte til *vurderingskompetanse* (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Fjørtoft og Sandvik (2016) tar for seg vurderingskompetanse gjennom seks dimensjoner; (1) metoder og praksiser i vurdering, (2) validitet og reliabilitet, (3) formativ og summativ vurdering, (4) feedback, (5) læringsmål og kriterier, og (6) styring, ledelser og ansvar (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 22–37). Begrepet kan derfor sies å være komplekst, med flere deltakere og faktorer som påvirker utfallet av praktiseringen og utviklingen i vurderingskompetansen.

En vurderingskyndig person vil kunne beskrive kunnskapen som skal læres, hvordan tankeformer og mønstre som skal mestres, den særegne atferden som skal demonstreres og hvilke produkter som skal skapes; Stiggins (1991) skriver at «The assessment literate person can describe the achievement targets in any specific context in specific terms» (Stiggins, 1991, s. 536). *The assessment literate*, den vurderingskyndige personen, være lærere, rektorer, læreplanansvarlige eller andre, vet til enhver tid *hva* de vurderer, *hvorfor* de vurderer, hvordan de best mulig kan vurdere *det de skal vurdere* – i tillegg til hvordan *metode* som bør brukes, og ikke minst hva som kan gå galt, hvilke fallgruver som kan oppstå og hvordan de kan *forhindre* disse problemene (Stiggins, 1995). Personen med vurderingskompetanse kan også sies å ha en forståelse for- og være i stand til å anvende kunnskapene sine for å kunne kjennetegne og se betydningen av vurdering av høy og lav *kvalitet*. Hen kan også avsløre om et vurderingsmål eller kriterium for måloppnåelse er uklart, om vurderingsformen eller metoden ikke klarer å måle det den skal måle, når fremmede faktorer sniker seg inn der de ikke skal eller når resultatene rett og slett ikke gir mening (Stiggins, 1991).

Assessment illiterates, analfabeter i vurdering eller personer med fraværende vurderingskompetanse, kjennetegnes ifølge Stiggins (1991) av å ikke forstå hva som skal til eller ligger til grunn for å produsere prestasjonsdata av høy kvalitet, og vurderer derfor ikke dataene kritisk. Personer uten vurderingskompetanse blir dessuten lett skremt av tilsynelatende teknisk informasjon og forskning, eller kompliserte presentasjoner av vurderingsdata. *The Assessment illiterates* mangler ikke bare kunnskap, men også verktøy, som videre kan påvirke deres syn på vurderingspraksisen i seg selv (Stiggins, 1991).

I arbeidet mot å utvikle vurderingskompetanse hos lærere og andre beslutningstakere mener Stiggins (1991) at det blant annet bør vies mer tid til opplæring av pedagogisk måling i lærerutdanningen, men understreker at de som da er ansvarlige for denne opplæringen må ha god vurderingskompetanse selv (Stiggins, 1991).

Fullan (2001) referer til begrepet *assessment literacy* som «(...) a powerful coherence-maker» (Fullan, 2001, s. 117), forstått som koherensskapende; noe som bygger opp under sammenheng på tvers av roller eller ståsteder i skolen, hos både elever, lærere og skoleledere. I sluttrapporten *Vurdering i skolen – Utvikling av kompetanse og fellesskap* fra 2014 legger forskergruppen FIVIS, Forsking på individuell vurdering i skolen, fram sine analyser, funn og anbefalinger for hvilke aspekter som bygger opp under god vurderingspraksis, -kultur, og praksisfellesskap i skolen (Sandvik & Buland, 2014). Det argumenteres i rapporten, i tråd med Fullan (2001), for at god vurderingskompetanse består av en rekke pedagogiske verktøy,

Vurderingskompetanse handler om å ha et repertoar av praksiser, at lærerne kan kartlegge hvor elevene er, og hvor de skal, at de kan bruke kunnskap og erfaring for å se fremover i tid, forstå elevenes ståsted, ha god dialog med elevene og ha trygghet i egen praksis. De ser også fagkunnskaper, klasseledelse, planlegging og organisering på teamet som en grunnleggende del av vurderingskompetanse.

(Sandvik & Buland, 2014, s. 64)

Videre forklarer de at når både lærer og elev har vurderingskompetanse vil de være i stand til å skape meningsfulle sammenhenger mellom undervisning, vurdering og læring i skolen (Sandvik & Buland, 2014, s. 70). Dette kan tenkes å sees i sammenheng med FIVIS funn i kapittel 5.4 *Hvem er den gode læreren – relasjonskompetanse og fagkunnskap* (Sandvik & Buland, 2014, s. 78), hvor elever knytter det å være en god lærer opp imot god vurdering. Elevene er nok så entydige i deres tanker om hva en god lærer er; en som kan faget de underviser i, er gode formidlere og tar i bruk flere og varierte læringsprosesser (Sandvik & Buland, 2014, s. 78). Elevene intervjuet forteller også at lærerens engasjement og å se enkeltelevenes behov og begrensinger som viktig, som de videre opplever å virke inn på vurderingene: «For mange elever er det en forutsetning for god og rettferdig vurdering at læreren kjenner dem og forstå dem.» (Sandvik & Buland, 2014, s. 79).

Internasjonalt er det en økt interesse for vurderingskompetanse, som skyldes delvis på vurderingens sentrale rolle i elevenes læringsprosesser (Black & Wiliam, 1998), men også på bakgrunn av sterke bevis på at læreren er en sentral aktør i vurderingen (Xu & Brown, 2016). Et bidrag i utforskningen av vurderingskompetanse kommer i fra Xu & Brown (2016), som i sin artikkel *Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization* (Xu & Brown, 2016), syntetiserer og analyserer over 100 studier rundt fenomenet *assessment literacy*.

Her identifiserer de flere aspekter ved lærerens vurderingskompetanse og legger fram en modell, et konseptuelt rammeverk, som illustrerer lærerens vurderingskompetanse og praksis, mikro- og makrokontekster, og ulike bestanddeler som påvirker og ligger til grunn for den enkelte læreres forståelse. Modellen, *TALiP - Teacher Assessment Literacy in Practice*, søker i følge Xu & Brown (2016) å fange opp hvor kompleks og dynamisk lærerens vurderingskompetanse er, gjennom en pyramide med ulike nivåer av kunnskap og kompetanser. De argumenter også i denne sammenheng for hvordan eksempelvis endringer i læreplanen, lokale forhold eller andre faktorer vil påvirke både lærerens vurderingspraksis, selve vurderingen og videre elevene (Xu & Brown, 2016). Videre kommer forfatterne også med det som implisitt tolkes å være kritikk til Stiggins (1991, 1995) teori, når de forklarer at et første steg mot utviklingen av vurderingskompetanse er å bryte ned dikotomien om at man enten *har* vurderingskompetanse eller er ‘analfabet i vurdering’:

As an initial attempt of delineating different layers and stages of AL development, we propose a working definition of TALiP that breaks down the dichotomy of being either assessment ‘literate’ or ‘illiterate,’ and places it instead on a continuum with different levels of mastery, contingent upon the context in which assessment is conducted.

(Xu & Brown, 2016, s. 159)

De forklarer videre at TALiP-modellen består av tre mestringsnivåer som læreren bør søke å oppnå. Det første og grunnleggende nivået i bunnen av pyramiden handler om pedagogisk vurderingskunnskap, som inkluderer pedagogikkens hva, hvordan og hvorfor. Det andre nivået handler om lærerens forståelse for sammenhengen av- og ferdigheter i møte med vurdering, undervisning og læring. Mens det siste og tredje nivået er lærerens bevissthet rundt vurderingsprosesser, eget arbeid med vurdering og identitet som vurderer. Om læreren innehar alle disse nivåene, vil det være mulig å oversette og imøtekomme utdanningspolitiske rammer og prinsipper, institusjonelle kontekster, for samtidig å kunne reflektere over og få ny innsikt (videreutvikle) i egen vurderingspraksis (Xu & Brown, 2016).

Både Xu & Brown (2016) og Fjørtoft & Sandvik (2016) anser det å være et særlig behov for studier og forskning rundt spenningene mellom en generell vurderingsteoretisk forståelse og fagspesifikke former for kunnskap om vurdering (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Xu & Brown, 2016), blant annet gjennom empiriske undersøkelser. Denne oppgaven søker derfor å plukke opp ballen og igangsette dette arbeidet innenfor fagfeltet dans i videregående opplæring.

2.3.2 Educational Connoisseurship og Criticism

The connoisseur, kjenneren, er en person som innehar ekspertegenskaper innenfor et område eller kunstform; som forstår detaljene, teknikken og prinsippene tilhørende faget, og er kompetent til å opptre som en kyndig kritiker (Eisner, 1985, 1991). *Connoisseurship* kommer fra latinske *cognoscere* og forstås som det å vite eller å kjenne. *Criticism*, forstås her som kritikk, det å kunne si noe om- og vurdere kvaliteten av det som kritiseres (Eisner, 1991, s. 6). Kjeneren søker å belyse kvaliteten i en situasjon eller et objekt, slik at det kan verdsettes eller sees i nye sammenhenger. Eisner (1985) eksemplifiserer dette med å beskrive hvordan vinkjeneren arbeider, hvordan hans kunnskaper og raffinerte palett lar vinkjeneren erfare så mye mer enn bare å kunne si om vinen enten er god eller dårlig;

Body, color, nose, aftertaste, bite, flavor – these are some of the attributes to which the wine connoisseur attends. In addition, he brings to bear upon his present experience a gustatory memory of other wines tasted (...) His conclusions about the quality of wines are judgements, not mere preferences. Judgements, unlike preferences which are incorrigible, can be grounded in reasons, reasons that refer back to the wine's qualities and to other wines of the same variety.

(Eisner, 1985, s. 104)

Videre understreker også Eisner (1985) at når det kommer til så komplekse og uforutsigbare felt som kunst og kunstfag, vil dette kreve ytterligere av kjeneren, fordi disse har lange tradisjoner og historie, som utvikles i sosial kontekst og «... possess a profundity in conception and execution that surpasses wine and cabinets». (Eisner, 1985, s. 105).

Begrepet *Criticism*, å kunne kritisere eller vurdere i det aktuelle feltet, handler om å vite hva du skal se etter; å gjenkjenne ferdigheter, form, fantasi og å artikulere og begrunne denne kjennskapen er det som kjennetegner kjeneren (Eisner, 1985). Å kritisere er kunsten å avsløre; å kunne si nyttige ting om komplekse og subtile hendelser eller objekter, slik at en person som ikke er like sofistisert innenfor området kan forstå noe de ikke gjorde tidligere (Eisner, 1991). Kritikkens primære funksjon er pedagogisk (Eisner, 1991, s. 86), forstått som både dannende og utdannende. For læreren i klasserommet vil dette bety å hjelpe og veilede elevene i deres læring og utforskning. Klasserommet og undervisning er kanskje den mest komplekse formen for *connoisseurship*, fordi kjennskapen som kreves av læreren vil kunne variere i stor grad (Eisner, 1991). I denne sammenheng argumenterer Eisner (1991) for at en kan være en dyktig kjenner uten å være en kritiker, men en kan ikke være en kritiker uten et visst nivå av kjennskap (Eisner, 1991, s. 86). I arbeid med undervisning og formidling forstås Eisners (1991) teori som at læreren må kunne fungere som kritiker for å videre kunne fungere som en kjenner.

Eisner (2003) er kjent for sitt bidrag til kunstoffag i skolen, og mener at kunst forvandler *hjerter* (brains) til *sinn* (minds) (Eisner, 2003). I artikkelen *What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?* i fra 2004, argumenterer han for at utdanningen kan lære av kunsten; å ta hensyn til subjektet eller formens egenart og komposisjon. Denne metoden og tankesettet kan anvendes på alt som er menneskeskapt, både teoretisk og praktisk; hvordan en historie er komponert i møte med språkkunst, hvordan historikeren setter sammen argumentet sitt, eller hvordan en vitenskapelig teori er konstruert og bygget opp. På denne måten kan vi hjelpe elevene til å jobbe med kunnskap og forståelse på et høyere abstraksjonsnivå; å lære dem å spørre ikke bare hva noen/noe sier, men *hvordan* noe/noen har konstruert et argument, et partitur eller visuelt bilde (Eisner, 2004).

I kunsten gjøres vurderinger og valg i fravær av regler og rammer. Avgjørelser tas på bakgrunn av erfaring, oppfatning- og opplevelse av handlingsrom, somatisk kunnskap og personlige estetiske preferanser. Beslutninger og valg springer ut i fra følelser og skaper kroppsliggjort erfaring; en komposisjon som *føles* riktig (Eisner, 2004). Eisner (2004) beskriver hva som ligger til grunn for vurderinger og valg i kunstneriske prosesser slik:

In spelling and in arithmetic there are correct answers, answers whose correctness can be proven. In the arts judgments are made in the absence of rule. Of course there are styles of work that do serve as models for work in the various arts but what constitutes the right qualitative relationships for any particular work is idiosyncratic to the particular work. The temperature of a color might be a tad too warm, the edge of a shape might be a bit too sharp, the percussion might need to be a little more dynamic. What the arts teach is that attention to such matters matter. The arts teach students to act and to judge in the absence of rule, to rely on feel, to pay attention to nuance, to act and appraise the consequences of one's choices and to revise and then to make other choices.

(Eisner, 2004, s. 5)

Kunstens fravær av regler driver, eller nærmest tvinger, eleven til å ta egne avgjørelser, bryte ned stoffet/teorien og å legge merke til detaljer og nyanser i det de jobber med, altså dets *kvalitet* (Eisner, 2004). Eleven modifierer arbeidet sitt ut ifra erfaring, kunnskap, følelser og intuisjon, som stadig raffinerer prosessen. Når vi lærer i- og gjennom kunsten blir vi derfor mer kvalitativt intelligente (Eisner, 2004). På denne måten argumenterer Eisner (2004) for at kunstoffag kan tjene som en modell for utdanning. Han forteller at kunst til syvende og siste er en *opplevelse*; og at bølgen av følelser som oppstår når vi berøres av kunsten også kan oppstå og sikres i arbeidet med elevene. Eisner (2004) mener, i likhet med Dewey (1934), at opplevelser og erfaringer, i motsetning til puggekunnskap og fakta, kroppsliggjøres og i større grad vil tenkes å feste seg til langstidsminnet:

In the long run these are the satisfactions that matter most because they are the only ones that insure, if it can be insured at all, that what we teach students will want to pursue voluntarily after the artificial incentives so ubiquitous in our schools are long forgotten. It is in this sense especially that the arts can serve as a model for education.

(Eisner, 2004, s. 9)

Jeg forstår Eisners (1985, 1991, 2003, 2004) teorier som at kunstens karakter og egenart vil kunne bygge opp under flere kompetanser og aspekter i utdanningen av fremtidens medborgere; være fokus på kvalitet, kritisk tenkning, autonomi, nysgjerrighet og lærelyst.

Begrepene assessment literacy og connoisseurship har både likheter og ulikheter. Den mest framtrædende forskjellen kan sies å være hvordan assessment literacy ikke bare omhandler læreren og lærerens kompetanse, men også rommer makro og mikro-kontekster; sosiokulturelle og institusjonelle kontekster (Xu & Brown, 2016). Eisners (1991) connoisseurship kan derfor sies å representere en mer spisset og 'nær' tilnærming til vurderingskompetanse i dansefaget, hvor han løfter fram kunstens egenart og kompleksitet, med dens implikasjoner og påvirkning inn i lærerens arbeid med vurdering. Felles for begrepene er at de begge søker å fange inn og forklare lærerens vurderingskompetanse, og hvordan denne virker inn på deres arbeid med vurdering. Både assessment literacy og connoisseurship retter søkelyset mot *kvalitet*, og viktigheten av at den som vurderer har den kunnskapen og erfaringen som trengs for å kunne skille og nyansere mellom høy og lav kvalitet i det som skal vurderes. En annen fellesnevner kan sies å være hvordan begge begrepene på hver sin måte retter søkelys på det menneskelige aspektet i vurderingen, hvor Assessment literacy omhandler lærerens fagkompetanse, men også kunnskap om hvem eller den de vurderer (Hopfenbeck, 2016; Sandvik & Buland, 2014) og *The connoisseur*, at den som vurderer har forståelse av- og kjennskap til faget.

2.3 Elevvurdering i dans i fremtidens skole

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen presenterte i 2009 rapporten *Bedre vurdering i kunstoffagene* (Limstrand & Abrahamsen, 2009). Rapporten var på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, med sikte på å bevisstgjøre og inspirere fagmiljøet i lærerutdanningen til å ta tak i- og arbeide med vurderingspraksisen i kunstoffag. I rapporten viser resultatene at tilbakemeldinger elevene får i kunstoffag er lite produktive; de sier sjeldent noe om hvor eleven er, hva hen skal jobbe videre med eller hva hen kan gjøre for å utvikle seg i faget;

Når det gjelder lærernes vurderingskompetanse i kunstoffagene, ser vi helt klare svakheter. Her viser vi til evalueringsskjemaene hvor vi finner svært få eksempler på vurdering for læring. Standardkommentarer er: «han jobber bra», «samarbeider bra»,

«hun er aktiv i timene», «øv mer» eller «stå på». Vi kan ut fra dette vanskelig finne noe faglig i kommentarene. Foreløpig har bare et fåtall lærere i disse fagene tatt i bruk begrepene «høy/lav måloppnåelse». Kommentarene, slik vi leser dem i referater fra elevsamtaler, forteller ingenting presist hva eleven skal gjøre for å få bedre måloppnåelse.

(Limstrand & Abrahamsen, 2009, s. 33)

Videre poengteres det at det er flere forhold som vanskeliggjør en systematisk vurderingspraksis i kunstoffagene i den norske grunnskolen; det er like mye tradisjon, holdning til fagene og mangel på kompetanse hos lærerne, som fagets særpreg i seg selv (Limstrand & Abrahamsen, 2009). Et annet problemområde som belyses i rapporten er når læreren ikke klarer å skille personlighet hos eleven fra virkemidler elevene tar i bruk for å skape det kunstneriske uttrykket; det er ikke eleven som skal vurderes, men det faglige arbeidet de utfører (Limstrand & Abrahamsen, 2009).

Shuler, Brophy, Sabol, McGreevy-Nichols og Schuttler (2016) redegjør i *Arts Assessment in an Age of Accountability* (Shuler et al., 2016) for utfordringer og muligheter innenfor implementering, design og måling i kunstoffag. Som bakteppe pekes det til at mangelen på statlig finansiering har ført til at utviklingen av- vurderingselementer og systemer i kunstoffag i større grad har vært basert på en frivillig innsats fra personer innen fagfeltet, som videre fører til at systemene blir løst strukturert og overlater betydelig målingsrelaterte beslutninger til den enkelte lærer og annet skolepersonell (Shuler et al., 2016, s. 183–184). I fraværet av gode systemer og praksis for vurdering i kunstoffag har kunstillærere generelt fokusert sitt vurderingsarbeid rundt formative formål. Derimot krever dagens utdanning og lærerevalueringssystemer tydeligere og mer grundig dokumentasjon av elevens læring og utvikling, som ofte finnes i en form for læringsmål eller kompetansemål (Shuler et al., 2016). Videre skriver Shuler et al. (2016) at *the Authenticity Imperative*, eller ektehetsimperativet på norsk, springer ut i fra kunstillæreres instinktive preferanse for autentiske prestasjonsbaserte vurderinger av elevenes kapasitet til å skape nye kunstverk, eller å ta i bruk eksisterende musikk-, teater- eller bevegelsesreperatoar (dans og koreografi) gjennom ulike framføringer (Shuler et al., 2016, s. 187). Slike vurderinger sies å falle inn under kategorien alternative vurderinger, de er ofte godt tilpasset læringsmål og har en betydelig instruksjonsverdi (Shuler et al., 2016; Wiggins, 1989; Zimmerman, 1992). Utfordringer som identifiseres er med utgangspunkt i rapporten *Improving the Assessment of Student Learning in the Arts – State of the Field and Recommendations* (Herpin et al., 2012) på oppdrag av National Endowment for the Arts. Resultatene i undersøkelsen sammenfaller i stor grad med norske resultater fra rapporter som *Vurdering i skolen – Utvikling av kompetanse og fellesskap* (Sandvik & Buland, 2014) og *Bedre vurdering i kunstoffagene* (Limstrand & Abrahamsen, 2009); hvor det vises til en mangel på nasjonale/offentlig tilgjengelige vurderingsverktøy, ressurser for

fremgangsmåter, tekniske rapporter og informasjonsdokumenter (Herpin et al., 2012; Shuler et al., 2016).

En svakhet i kunstvurdering er, i følge Shuler et al. (2016), at det ofte settes et likhetstegn mellom autentisitet og gyldighet, som baserer seg på en feilaktig tolkning og tro på at hvis en vurdering er autentisk, så er den automatisk gyldig. Noe av nøkkelgrepene i arbeidet med validitet og gyldighet i disse vurderingsformene blir derfor å kunne måle i hvilken grad vurderingene faktisk klarer å måle det de er ment å måle (tiltenkt bruk), som videre kan sees i likhet med Hopfenbecks (2016) utsagn om at «alle prøver som brukes, må være av *best mulig kvalitet, og brukes slik de er ment.*» (Hopfenbeck, 2016, s. 19). I likhet med Eisner (2004), mener Shuler et al. (2016) at elever og studenter lærer i- og av rike og engasjerende erfaringer, så vel som meningsfylte kunstneriske interaksjoner. For å møte læreres praktiske behov på deres arbeidsplasser og arbeid med vurdering, under svært ulike skoleforhold, anbefales det at veien videre bør omfatte:

- (1) Å øke vurderingskompetansen til lærere. I dette inngår det å forberede lærerstudenter på- og inkludere profesjonelle utøvende kunslærere i rubrikktvikling og kalibrering, for å kunne utøve vurdering på en pålitelig og gyldig måte; «A teacher's ability to appropriately administer, score, and interpret results from arts assessments should become a condition of continued, or even initial, employment.» (Shuler et al., 2016, s. 210).
- (2) At profesjonen, fagfeltet, bør skape banker av vel utformede, faglig gjennomtenkte og psykometrisk forsvarlige elementer/oppgaver i faget sitt, som er standardbaserte, men som også kan tilpasses varierende skoleforhold og er rettfærdig for alle elever.
- (3) At kunslærere bør ha tilgang til teknologisk tilrettelagt programvare for digital datainnsamling og andre elektroniske verktøy som kan hjelpe dem i arbeidet med å vurdere elevenes læring
- (4) At kunslærere må samarbeide med spesialister på pedagogisk måling for å utforme gode vurderinger som måler viktige resultater i kunstopplæringen, som videre kan analyseres og gjennomgå valideringsstudier. Her pekes det til synergier mellom forskning og praksis, som eks. MCA-modellen, som er verdt å etterligne.

(Egen oversettelse, fra Shuler et al., 2016, s. 210)

Disse anbefalingene viser tydelige tegn på hva som ansees å være fremtiden for vurdering i kunstoffag som musikk, teater, dans og visuell kunst. Forfatterne skriver avslutningsvis at kunstvurdering i fremtiden vil se annerledes ut enn dagens former for standardisert testing;

The arts education profession is poised to lead the transition from overreliance on large-scale standardized testing practices to context-sensitive, rigorous measurements of student learning that assess the acquisition and application of content knowledge, skills, and processes throughout the instructional process. We believe this is the future of assessment, and the arts are in its vanguard. (Shuler et al., 2016, s. 211)

Her mener Shuler et al. (2016) at kunstoffagene står klare for å lede skolen i overgangen fra en overdrevet avhengighet av standardisert testing, til kontekstsensitive vurderingsformer som

vurderer elevens tilegnelse og anvendelse av både innholdskunnskap, ferdigheter og prosesser gjennom hele lærings- og instruksjonsprosessen (Shuler et al., 2016).

Implikasjonene av en flerdimensjonal og mer holistisk vurdering i dansefag kan i seg selv argumentere for et paradigmeskifte i danseundervisningen (Warburton, 2002, s. 119). Dette både i grunnskolen, som i Norge ville være kreativ og skapende dans i musikk eller kroppøvingfaget, og i mer spesialisierende kontekster som teknikkfag i videregående skole. I artikkelen *From Talent Identification to Multidimensional Assessment: Toward new models of evaluation in dance education* understreker Warburton (2002) at «This shift would require, among other things, a new conception of the dancer as less a receptacle of collective wisdom and choreographic tradition and more a person engaged in mindful movement and creative inquiry.» (Warburton, 2002, s. 119), og at etter hvert som vår forståelse og verktøy for å kartlegge menneskelig utvikling forbedres, må også vår visjon og praksis gjøre tilsvarende.

Så hvordan skal vi lykkes med vurdering i scenisk dans i fremtidens skole? Hopfenbeck (2016) viser til at noen av utfordringene ligger i det å skape vurderingssystemer som er hensiktsmessige og tilpasset det 21. århundre (Hopfenbeck, 2016). I denne sammenheng problematiseres det at vurderingssystemer ikke er 'i takt' med læreplanen; reformer kommer og går, mens vurderingsformene- og metodene består (Hopfenbeck, 2016; Johannessen et al., 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020b)

I NOU-en 2014:7 *Elevers læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* (Kunnskapsdepartementet, 2014) listes det opp 10 kompetanser for det 21. århundre, som ansees som relevante og viktige for framtidens skole:

1. Fagkompetanse
2. IKT-kompetanse
3. Kommunikasjon og samarbeid
4. Kreativitet og innovasjon
5. Kritisk tenkning og problemløsning
6. Metakognisjon og å lære å lære
7. Personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet
8. Kulturell bevissthet og kompetanse
9. Liv og karriere/jobbkompetanse
10. Borgerskap – lokalt og globalt

(Kunnskapsdepartementet, 2014)

Av disse peker Hopfenbeck (2016) på metakognisjon og selvregulering som særlig relevant for vurdering for læring (Hopfenbeck, 2016, s. 120). Når vi utdanner elevene til morgendagens samfunn vil det kreve andre kompetanser enn hva besteforeldrene våre trengte. Og når det innføres mer komplekse og avanserte kompetansemål, trengs også derfor nye og mer åpne former for vurdering. Vurderingsformene (testene, prøvene, oppgavene) må

designes på en slik måte at de kan fange opp dybdekompetanse; være evner til å forstå og anvende faglige og sentrale begreper, analysere, syntetisere, argumentere, bevise eller designe (Hopfenbeck, 2016, s. 159).

Lærere som arbeider i lys av sosiokulturelle teorier har ofte argumentert for at vurderingsredskaper som mappevurdering, eller oppgaver hvor elevene er med på å formulere problemstillinger er mer hensiktsmessige for gode læringsøyeblikk og aha-opplevelser. I engelsktalende land er denne formen for vurdering kjent under begrepet *the authentic assessment movement* fordi vurderingen ligger nærmere læringen og oppleves som relevant og betydningsfullt (Hopfenbeck, 2016). Det kan derfor kunne trekkes linjer mellom begreper som *Vurdering for Læring* (Assessment for Learning), *autentisk vurdering*, *sosiokulturell teori* og *kompetanser for det 21. århundre* (Black & Wiliam, 1998; Hopfenbeck, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2020b; Wiggins, 1989).

I dansefeltet har det i flere år vært debattert rundt hvorvidt høyskolene skal fortsette med fordelingen klassisk ballett, jazzdans og samtidsdans (Nordvåg, 2017). Per i dag finnes det fem utdanningsinstitusjoner hvor du kan oppnå bachelor- eller mastergrad i dansefag:

- Høyskolen Kristiania – Bachelor i dansekunst (fordypning i jazz eller samtid)
- Høyskolen for Dansekunst – Bachelor i dansekunst og koreografi (samtid)
- Universitetet i Stavanger – Bachelor i dans (samtid)
- NTNU – Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet
 - International Master in Dance Knowledge, Practice, and Heritage
- Kunsthøgskolen i Oslo
 - Bachelor i klassisk ballett
 - Bachelor i jazzdans
 - Bachelor i samtidsdans
 - Master i dans
 - Master i koreografi

(Utdanning.no, 2022)

Det er slike studier som danselinjene i videregående opplæring skal forberede elevene på, og per i dag er det fortsatt tydelige inndelinger i de ulike stilartene.

Den amerikanske stiftelsen *National Dance Education Organization* (NDEO) har igangsatt arbeidet med å undersøke og prøve å forstå hvordan dansekunsten vil se ut 30 år fram i tid. Siden 2014 har en gruppe med dedikerte individer møttes årlig for å ha en åpen og kritisk dialog om fremtidens danseutdanning. Danseprofesjonelle over hele landet identifiserer strømninger og uunngåelige kulturelle endringer, som fremskynder nye definisjoner og behov av danseundervisningen og dans som kunstform i høyere utdanning (National Dance Education Organization, 2022). Tenketanken *Dance 2050: A ThinkTank for Dance Education* ble i denne sammenheng igangsatt med et formål om å synliggjøre

inkludering og samarbeid mellom ulike sektorer og institusjoner i dansefeltet. I rapporten *DANCE 2050: The Future of Dance in Higher Education* (McGreevy-Nichols et al., 2014) undersøker dagens dansekunstnere, pedagoger, koreografer og forskere spørsmålet «Hva er fremtiden for dans i høyere utdanning?» (McGreevy-Nichols et al., 2014, s. 41). Det redegjøres innledningsvis i rapporten for at;

Inspired by the forward thinking of an earlier generation, today's dance educators now take on this role by considering future projections for our institutions, the evolution of dance program designs, dance in local, regional and world communities, and the opportunities and challenges of emergent technologies.

(McGreevy-Nichols et al., 2014)

I rapporten argumenteres det for at dansen slik vi kjenner den i dag er i tilbakegang, mens dans slik vi ikke kjenner den er på vei oppover. Vi bør derfor forberede oss på nye synopsiser og prognoser for våre institusjoner, for utvikling og utforming av nye danseprogrammer og utdanninger (McGreevy-Nichols et al., 2014). Videre rettes det også søkelys mot at dansekunstnere nå finner nye måter å skape og dele arbeidet sitt på; være internettplattformer, transdisiplinære og tverrfaglige prosjekter, samfunnsengasjerte praksiser, i et bredt spekter av utendørs- og innendørsarenaer (McGreevy-Nichols et al., 2014). I tillegg mener prosjektgruppen at dansekunstnere tilbyr et bredt spekter av ferdigheter og kompetanser, det nevnes blant annet kritisk tenkning og praksis, pedagogikk, strategisk og systematisk planlegging, ledelse, mellommenneskelig kommunikasjon, administrasjon, evaluering og refleksjon (McGreevy-Nichols et al., 2014). Læreplanen for høyere utdanning i dans bør derfor sikre at morgendagens dansere er forberedt på disse oppgavene. Tenketanken kommer avslutningsvis i rapporten med følgende anbefalinger: (1) vi må omfavne endring kreativt og vise endringsvilje, (2) vi må koble på eksterne institusjoner og aktører for å satse på kunstformen vår (3) vi må bygge nettverk med hverandre og slutte å leve på isolerte måter; dansefakulteter i høyere utdanningen trenger å vite hva som skjer på private ballettskoler/kulturskoler, i andre og mer kommersielle stiler, dans for spesielle populasjoner/minoriteter og om teknologiske innovasjoner og utviklingsmuligheter, og (4) vi må invitere og involvere studentenes perspektiver og meninger (McGreevy-Nichols et al., 2014). Disse anbefalingene har flere fellestrekk med både fagfornyelsens prinsipper og Kunnskapsdepartementets (2014) liste med kompetanser for det 21. århundre; være kritisk tenkning, kommunikasjon og samarbeid, IKT/teknologisk kompetanse eller kulturell bevissthet og kompetanse (Hopfenbeck, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2014, 2017).

Stiggins (1995) mener at elever ankommer skolen som naturlige tenkere, og at utfordringen som lærere er å hjelpe elevene å organisere tankegangen og kunnskapen sin på

produktive måter, slik at de kan få tilgang på den og anvende den når den trengs. Om læreren klarer dette vil eleven kunne unytte denne kunnskapen, som vises i egenskaper som å kunne resonnerer, løse problemer, argumentere, analysere og vurdere (Stiggins, 1995).

Avslutningsvis i boken *Å lykkes med elevvurdering* (2016), kommer Hopfenbeck (2016) med fire forslag til elevvurdering i framtidens skole:

- (1) Elevvurdering bør basere seg på noen profesjonelle standarder
 - (2) Elevvurdering bør omfatte elevmedvirkning
 - (3) Elevvurdering bør bygges på tillit
 - (4) Elevvurdering bør fornyes og utvikles i takt med forskning og ny teknologi
- (Hopfenbeck, 2016, s. 170–171)

Å ha profesjonelle standarder for hvordan elevene vurderes bør være kjent for alle involverte, både lærere og elever. Dette er med på å skape forutsigbarhet og forståelse for hva elevene blir vurdert i, og ikke minst hvordan- og ut ifra hvilke kriterier de blir vurdert (Hopfenbeck, 2016). At elevene skal medvirke i formative vurderingsformer sees kanskje som naturlig, men Hopfenbeck (2016) understreker også, i likhet med Wiggins (1985), at elevene bør involveres i summative praksiser. Dette kan gjøres ved å involvere elevene i hva som forventes av dem, ha samtaler og dialog om kriterier for måloppnåelse og gjøres kjent med hvilke oppgaver som kan komme- med konkrete eksempler på hva som forventes av dem i ulike grader av måloppnåelser (Hopfenbeck, 2016; Wiggins, 1989; Zimmerman, 1992). I forbindelse med (3) at elevvurdering bør bygges på *tillit*, retters søkelyset mot at vurderingssituasjoner ofte oppleves truende dersom man ikke tydelig vet formålet med vurderingen, hvem som skal vurdere arbeidet som gjøres, og hva resultatet av prøven vil resultere i (Hopfenbeck, 2016). Sist understreker også Hopfenbeck (2016), i likhet med McGreevy-Nichols et al. (2014) og Johannesen et al. (2021), at elevvurderingen bør fornyes i takt med forskning og ny teknologi. Derimot vil kjernen i vurderingsarbeidet, selv med nye og smarte teknologiske løsninger, kreve kloke lærere som kan veilede elevene i læringsprosessene (Hopfenbeck, 2016).

3.0 Metodiske tilnærminger

Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og verden de lever i.
— Kvale & Brinkmann, 2017, s. 18

I dette kapittelet redegjør jeg for- og reflekterer over de metodiske valgene jeg har tatt i arbeidet med oppgaven. Dette presenteres systematisk og i en kronologisk form; det jeg gjorde før, under og etter datainnsamlingen. Med denne strukturen, håper jeg redegjørelsen fremstår presis, tydelig og leservennlig. Innledningsvis gjør jeg rede for valget av metode, før jeg beskriver kriterier for valg av informanter, utvalget og utviklingen av intervjuguide. Videre beskriver jeg gjennomføringen av selve intervjuene, etterfulgt av en redegjørelse for arbeidet med transkriberingen og analysestrategiene. Jeg har valgt å diskutere validitet og reliabilitet, samt etiske betraktninger, *underveis* i redegjørelsen, for å synliggjøre valgene som jeg har tatt for å styrke undersøkelsens kvalitet.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan forstås som en profesjonell utforskende samtale der kunnskapen skapes i samspillet mellom intervjueren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017). I kvalitative metode vektlegges ord og sosiale konstruksjoner som opplevelser og erfaringer. Målet er, ifølge Bryman (2016), å avsløre eller beskrive meningen innenfor en kontekst. Det betyr at intervjueren, eller forskeren, er med å forme kunnskapen som produseres underveis i samtalen. På denne måten kan intervjueren sees på som hovedinstrument; med sine antakelser, erfaringer, meninger og verdier. Det er derfor avgjørende at den som intervjuer er bevisst dette og redegjør for sin posisjonering i feltet (Kvale & Brinkmann, 2017). På hvilke måter vil min bakgrunn og plassering i feltet påvirke forskningen? I arbeidet med masteroppgaven, har jeg nettopp tenkt mye på hvilke informanter jeg har i utvalget, hvilken teori jeg har benyttet meg av, hvilke funn jeg har valgt å presentere og i det hele tatt hva jeg har ansett som relevant for oppgaven. Hadde jeg hatt en annen bakgrunn og andre erfaringer, ville jeg kanskje gjort andre valg. På den andre siden, mener jeg at nettopp kompetansen jeg har innen dans og vurderingsarbeid har bidratt til at jeg har et ganske unikt innblikk i ulike aspekter og faktorer som ligger til grunn for de ulike feltenes påvirkning i en slik kontekst.

Det semistrukturerte forskningsintervjuet hviler på fenomenologiens premisser om å forstå den intervjuedes perspektiv og livsverden for å oppnå rike og levde data. Det pekes derfor fra flere hold (Bryman, 2016; Kvale & Brinkmann, 2017) mot viktigheten av å ikke prøve å kvantifisere data, fordi selve essensen i kvalitative metoder ønsker å forstå og

beskrive, ikke nødvendigvis å generalisere. Den vanligste kritikken mot kvalitative forskningsmetoder er også nettopp disse; at forskningen kan være vanskelig å gjenskape, generalisere og autentifisere (Bryman, 2016, s. 398-401). Subjektets følelser, erfaringer, tanker og verdier er sterke påvirkningsfaktorer for empirien og bør derfor tolkes deretter. Derimot er generalisering i seg selv et viktig moment å ta for seg i diskusjon opp imot funn og resultater; i hvilken grad kan en tolke funnene som generaliserbare? og hvilke indikasjoner gir de for videre forskning? Er det mulig å se for seg et lignende resultat om det hadde vært et større utvalg? eller er funnene såpass kontekstuelle og avgrensede, eller sprikende, at dette ville være vanskelig?

Etiske spørsmål, betraktninger og moralske problemstillinger i kvalitative forskningsmetoder begrenses ifølge Kvale og Brinkmann (2017) ikke bare til intervjusituasjonen i seg selv, men i alle dens faser og stadier (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95). Forskeren står i spagaten mellom ønsket om å oppnå 'tykke' mulig kunnskap mot det å ikke gå for langt eller tråkke over noen personlige grenser hos den intervjuede. Begrepet *Phronesis* eller praktisk klokskap beskrives som «... evnen til å utarbeide «tykke etiske beskrivelser», evnen til å se og beskrive hendelser i deres verdiladete sammenhenger og dømme deretter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 101). For meg som masterstudent og 'forsker' i denne sammenheng er det å inneha disse etiske ferdighetene, å anvende min *phronesis* som danser, danselærer og koreograf, noe jeg anser som en fordel. Jeg har god kjennskap til fagfeltet og bransjen. På den andre siden er jeg også bevisst på hvordan denne kjennskapen; mine tilknytninger, arbeidsgivere eller deltakere i prosjektet vil kunne påvirke forskningens uavhengighet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108).

3.1 Forberedelser og arbeid i forkant av intervju

3.1.1 Kriteriebasert utvalg

Utvalget av informanter kan defineres som kriteriebasert (Bryman, 2016, s. 407-415). For å kunne svare på relevante forskningsspørsmål og reflektere rundt innføringen av- og arbeidet med vurdering i scenisk dans-faget ønsket jeg å rekruttere lærere som (1) underviste på en norsk danselinje i videregående opplæring, (2) jobbet på Østlandsområdet, (3) hadde lang erfaring og kompetanse innenfor området, og til sist (4) hadde erfaring fra begge reformer, både LK06 kunnskapsløftet og LK20 fagfornyelsen. For å kunne sammenligne og redegjøre for eventuelle ulikheter eller endret praksis, definerte jeg til sist et kriterium (5); at informantene i tillegg skulle ha deltatt i arbeidsprosesser med- og praktisering av

vurderingssituasjoner under begge læreplaner. I Norge tilbys det danselinje i videregående opplæring i stort sett hele landet, med mindre dekning i Troms og Finnmark, og diskuterbart; Oslo, med tanke på plasser sett opp imot søkertall. Av praktiske årsaker som tilgjengelighet og reisevei valgte jeg å se nærmere på seks aktuelle danselinjer på Østlandsområdet for potensielle informanter. Én videregående skole ble raskt eliminert umiddelbart på bakgrunn av personlige tilknytninger til kollegiet og at dette tidligere var min arbeidsplass. Videre eliminerte jeg ytterligere tre skoler, da de ansatte ikke kunne tilfredsstille kriterium 3 eller 4; grundig- eller lang nok erfaring med Kunnskapsløftet. De to resterende skolene tolket jeg som ganske ulike. Den ene, en forholdsvis fersk danselinje, her hadde jeg lite til noe kunnskap om de ansatte, men med én bekjent fra tidligere studie. Den andre, en danselinje som har vært drevet siden oppstarten av danselinjene i Norge i 1995 og som jeg vet hadde faste ansatte danselærere over en lengre tidsperiode, med unntak av en nyansatt, men med lang erfaring i videregående opplæring. Ved sistnevnte kjente jeg til noen av danselærerne, men ingen av dem personlig. Valget endte til sist på denne danselinjen.

Jeg startet rekrutteringsprosessen i *steg 1*, ved å ta kontakt med en av de ansatte per e-post, herfra referert til som *Informant 1*. I e-posten presenterte jeg meg selv som masterstudent, tema for oppgaven og hvorfor jeg ønsket akkurat deres kollegium som informanter til masteroppgaven. Jeg redegjorde også for min plassering i feltet, i tillegg til tidligere og nåværende arbeidsplasser. Jeg fikk raskt svar fra Informant 1 som svarte at hun videreformidlet e-posten min til resten av kollegiet. En uke senere fikk jeg svar fra Informant 1 om at alle fire lærere ønsket å delta. De fire informantene i utvalget er alle dansekunstnere med pedagogisk utdanning, dog har de ganske ulik bakgrunn og spisskompetanse. Mellom seg har de bachelor- og mastergrader, undervisningserfaring fra noen av landets mest anerkjente utdanningsinstitusjoner i dans, i tillegg til diverse videreutdanninger og utøvende kunstnerisk virksomhet.

I kvalitative undersøkelser bør det ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 148) intervjues så mange som trengs for å svare på forskningsspørsmålene. Jeg har fundert på om fire informanter er tilstrekkelig for å kunne utvikle kunnskap om temaet for masteroppgaven. Selv om jeg ikke vil kunne generalisere fra dette utvalget til en populasjon, vil jeg på bakgrunn av en teoretisk generalisering, kunne drøfte funnene i lys av andre studier på feltet. På den måten bidrar studien med ny og relevant kunnskap om vurderingsarbeid i videregående opplæring. I tråd med Kvale og Brinkmann (2017) vil jeg argumentere for at et begrenset antall informanter også har gjort det mulig for meg som masterstudent, å være enda grundigere i alle fasene av forskningsarbeidet. Det sagt, ville et større forskningsprosjekt som

inkluderte flere informanter og/eller flere danselinjer kunne formidlet en større variasjon i perspektiver og tolkninger, som videre ville kunne bidra til en mer nyansert og robust forståelse for tematikken.

I *steg 2* startet arbeidet for å avtale tid og sted for å gjennomføre intervjuene. Dette skjedde via en felles e-post-tråd hvor jeg også presenterte rammene rundt gjennomføringen av intervjuene og la ved informasjons- og samtykkeskriv (vedlegg 2) slik at dette kunne leses gjennom i forkant av intervjuene. Informasjons- og samtykkeskrivet viste i hovedsak til formålet for intervjuet, behandling av personopplysninger, oppbevaring av data, taushetsplikt, rettigheter og kontaktinformasjon.

3.1.2 Intervjuguiden

Ettersom jeg var interessert i informantens tanker om vurdering i scenisk dans-faget valgte jeg å innhente informasjonen ved bruk av det semistrukturerte forskningsintervjuet. Dette i tråd med Kvale og Brinkmann (2017) som hevder at det er tematikken som bestemmer hvilke eller hvilken metode som skal brukes i forskningen (s. 137). Det framsto derfor tidlig i arbeidet med oppgaven som et naturlig valg av metode for å innhente praksisnære og kontekstuelle opplevelser fra lærere i videregående skole. Jeg ville lære mer om lærernes tanker og erfaringer, deres personlige og kollegiale opplevelser og førsteinntrykk av fagfornyelsen i møte med det evig aktuelle vurderingsarbeidet.

I det semistrukturerte forskningsintervjuet bygges intervjuguiden opp av temaer innenfor de aktuelle forskningsspørsmålene, med rom for oppfølgingsspørsmål og nyanseringer som kan tilpasses underveis. Intervjuet bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål for å fange opp ulike aspekter av tema (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 47). Jeg valgte i tillegg å legge til 'brannfakler' eller hypotetiske påstander hvor informantene ble tvunget til å velge en side, eksempelvis: «Scenisk dans er matten av dansefagene. Enig eller uenig?» (vedlegg 3). Her påstås det implisitt at faget scenisk dans kan kokes ned til fysisk utøvelse og observerbar danseteknikk, noe de fleste dansere eller danselærere vil reagere på. Poenget med denne litt banale påstanden er derfor ikke å få et ja eller nei hos informanten – de fleste vil nok si seg uenig i denne, men ved å sammenligne scenisk dans med faget matematikk vil en kunne tenkes trigge fram refleksjoner, meninger og personlige tanker hos informantene ved å redusere ned deres kunstform og livsverk til noe så definerbart og kvantitativt som tall.

Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og teori, og videre tematisert inn i tre hovedkategorier; vurderingsarbeid i scenisk dans, lokalt

læreplanarbeid og vurderingskultur. Første utkast til intervjuguide inneholdt 29 spørsmål. Jeg jobbet lenge og systematisk med å utarbeide denne, med overordnede og åpne spørsmål for tema, før spørsmålene gradvis snevret seg inn og hvert tema ble avsluttet med en brannfakkell eller hypotetisk spørsmål. For å prøve ut intervjuguiden, opptaksfunksjon på mobil og gangen i det hele bestemte jeg meg for å gjennomføre et prøveintervju med en kollega med arbeidserfaring fra danselinje på videregående skole. Prøveintervjuet ble gjennomført over Zoom² og varte i nesten to timer. Underveis i intervjuet reflekterte vi sammen over hvilke spørsmål som la til rette for ulike typer refleksjoner og svar, samt hvilke spørsmål som opplevdes som overflødige, gjentakende, uklare eller irrelevante. Intervjuguiden ble så justert og kortet ned til 21 spørsmål. Noen av spørsmålene ble slått sammen eller omformulert, mens andre ble fjernet. I tillegg ble det lagt til noen spørsmål som gikk mer inn på kobling til høyere utdanning og framtidsutsikter for danselinjen; «Hvordan tror du danselinja ved videregående skole ser ut om 30 år?» (vedlegg 3).

Data som ble samlet inn er i denne kontekst er svar og refleksjoner på bakgrunn av intervju spørsmål. Dataene jeg sitter igjen med har naturlig nok en sterk sammenheng med spørsmålene, hvordan de er utformet og formidles til informantene. En kan derfor si at personen som utformer intervjuguiden og spørsmål er en signifikant rammefaktor. Gyldigheten, eller validiteten, av dataene måles gjennom å undersøke i hvor stor grad den innsamlede dataen bidrar til å kunne besvare overordnede forskningsspørsmål eller problemstilling. Er spørsmålene i intervjuguiden i tråd med forskningsspørsmålene? Og forstås- og tolkes spørsmålene videre av informantene slik jeg som intervjuer ønsker? En måte å sikre seg en felles forståelse på er i følge Bryman (2016) å gjenta spørsmålet, stille kontroll- og oppfølgingsspørsmål eller samtale med informanten om en felles forståelse og mening av spørsmålet som stilles. Kvale og Brinkmann (2017) poengterer også at et av de viktigste aspektene ved intervju spørsmålene omhandler å det å sikre en felles forståelse, og at spørsmål og begreper modifiseres og tilpasses til informantenes ordforråd, bakgrunn og oppfatningsevne (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 165–171).

3.2 Gjennomføring av intervjuene

Øyeblikket mellom intervjuer og den intervjuede eksisterer i seg selv kun der og da, med alle øyeblikkets emosjonelle, visuelle og andre sanselige nyanser. Hvordan den intervjuede stadig rettet på brillene. Kroppsspråket; måten hun vekslet mellom ulike sittestillinger, lente seg bak

² Dette var under nedstegningen på grunn av Covid-19 viruset i januar 2022

og kikket skrått opp mot venstre da hun måtte tenke litt ekstra over spørsmålet. Stemningen i rommet og lukten av kaffen hun hadde tatt med til oss for anledningen. Intervjuet med Informant 1, 2 og 3 fant sted på møterom ved arbeidstedet til informantene, mens intervjuet av Informant 4 ble lagt til informantens andre arbeidsplass. Jeg ønsket å møte lærerne i deres arena, under trygge og kjente rammer. Tanken rundt dette valget var at informantene da kunne tenkes å føle seg avslappet, kanskje litt tryggere i sin rolle som lærer og da dele mer personlige erfaringer og tanker. Om dette fungerte i praksis blir vanskelig å måle, men jeg opplevde samtlige informanter som både avslappet og trygg i sin rolle som lærere under intervjuene. Tiden på intervjuene varierte fra 38 minutter på det korteste til 69 minutter på det lengste.

Innledningsvis i intervjuet ble informasjon- og samtykkeskjema gjennomgått med tanke på å få oppklart eventuelle spørsmål i forbindelse med personvern og taushetsplikt (se vedlegg 2). Videre redegjorde jeg igjen for oppgavens formål, hvorfor deres kollegium ble forespurt om å være med, samt min egen plassering i feltet; nåværende og tidligere arbeidsgivere. Det ble anvendt lydopptak via telefonapplikasjonen *Diktafon* fra Universitetet i Oslo som er direkte knyttet opp imot nettstedet nettskjema, som videre er linket opp imot *Sikt*, tidligere NSD, Norsk Senter for Forskningsdata. Lydfilene lagres ikke på den private telefonenheten, men sendes direkte til den passord-beskyttede brukeren og prosjektet på Nettskjema. Lydopptakene har en makslengde på 45 minutter og jeg var derfor bevisst på å holde et øye med telefonen underveis i intervjuene. I tillegg brukte jeg diktafonfunksjonen i word-applikasjonen. Dette dokumentet ble også lagret direkte i OneDrive, men separat fra der jeg lagret de ferdige transkripsjonene. Word-dikteringene fungerte i hovedsak som en sikkerhet og backup i tilfelle noe skulle skje underveis i intervjuene eller i forbindelse med lagring.

Dernest, ba jeg informantene fortelle litt om seg selv og sin bakgrunn, før jeg videre ledet samtalen inn på første tema i intervjuguiden; vurderingsarbeid i scenisk dans. To av informantene møtte opp til intervjuene med både læreplaner og lokale vurderingskriterier, det er tydelig at informantene er vant til å forholde seg til- og arbeide med styringsdokumenter. Intervjuene startet med at informantene fortalte om seg selv og sin bakgrunn, før jeg videre ledet samtalen inn på første tema i intervjuguiden; vurderingsarbeid i scenisk dans.

To av fire informanter gled selv naturlig over og inn i tema etter å ha fortalt om sin utdanning og undervisningserfaring, uten at jeg som intervjuer trengte å lede dem inn på tema eller spørre første spørsmål; «Hvordan vurderer du i Scenisk dans faget 1, 2 og 3?» (vedlegg 3). Det kan tenkes at informantene hadde gjort seg opp noen refleksjoner om tematikken i

forkant av intervjuet og at de, før de hadde fått noen spørsmål av meg, ønsket å dele sine tanker og erfaringer. Dette sammenfaller forholdsvis godt med hvordan jeg opplevde informantene; tydelig engasjert i tema og positive til å bidra til arbeidet mitt med masteroppgaven. Som praksisveileder, danselærer og koreograf er jeg allerede bevisst på kroppsspråket og dets påvirkningskraft. Jeg valgte derfor bevisst å skråstille stolen min, sitte i åpne og avslappede posisjoner og aktivt delta i form av å nikke, spørre for å bekrefte at jeg hadde forstått utsagn korrekt eller ved å stille undrende oppfølgingsspørsmål (Bryman, 2016, s. 472-473; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 165-171). Selv om det semistrukturerte forskningsintervjuet tidvis opplevdes mer som en faglig og profesjonell dialog er det imidlertid viktige aspekter knyttet til makt og relasjon en bør merke seg. Relasjonen mellom intervjuer og den intervjuede vil alltid være asymmetrisk i følge Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 51). De viser i sitt kapittel om validitet som sosial konstruksjon til hvordan fagmiljøer i ulike felt kan konstruere kunnskap på ulike måter og hvor det videre kan oppstå konflikter i forbindelse med hvilke faggrupper i feltet som har definisjonsmakt på hva som er valid, eller 'riktig' kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017).

3.3 Etterarbeid – den kvalitative analyseprosessen

3.3.1 Transkribering av intervjumateriale

Forskningsstrategiene i kvalitative metoder er som regel induktive og tolkende (Bryman, 2016, s. 374). Der kvantitative metoder søker avstand fra- og samler inn informasjon *om* empirien, vil kvalitative metoder søke nærhet til- og innhente informasjon *fra* enhetene (Bryman, 2016, s. 400–402). Fortolkningsarbeidet starter allerede med transkriberingen av intervjuene, og transkripsjonens intersubjektive reliabilitet er derfor et mulig forskningsprosjekt i seg selv (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 211). Transkripsjonens pålitelighet handler i hovedsak om intervjuerens evne til å gjengi data, i denne sammenheng ordene informanten formidlet, på sannest og mest mulig redelig måte. Påliteligheten, eller reliabiliteten, måles som om dataene vi samler inn påvirkes av måten den innsamles på; der høy reliabilitet viser til at data i liten grad påvirkes av innsamlingsmåten (Bryman, 2016). For å måle dette kunne jeg eksempelvis ha fått en annen person til å høre på lydopptakene mens de hadde transkriberingen av intervjuet foran seg. Men for å overholde personvernet og sikre informantens anonymitet valgte jeg i denne sammenhengen å gjøre dette arbeidet selv. Det ble i denne siste fasen av transkriberingsarbeidet gjort få endringer og justeringer.

Å transkribere materiale fra lydopptak til tekst er forbundet med en rekke påvirkende faktorer, i hovedsak tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 207). For hvert steg i veien mot analysen mister vi stadig flere nyanser, det opprinnelige intervjuet og øyeblikket reduseres gradvis i takt med systematiseringen. Først i lydopptaket, her mister vi blant annet kroppsspråk, emosjonelle aspekter, ansiktsuttrykk og generelt den visuelle delen av intervjusituasjonen. I neste del, transkriberingen, hvor lyd går over til tekst, reduserer vi ytterligere og kanskje hva noen vil anse som noen av de viktigste aspektene ved intervjuet; tonering, variasjon i volum, dialekt, takt og rytme. Ble noe sagt på en ironisk eller sarkastisk måte? Og hva med alle gangene informanten aktivt nikket og sa «Ja-ja-Ja» på innpust? Ved å både intervju og transkribere intervjuene selv har du fordelene av å kunne kommentere og beskrive noen av nyansene en mister, nevnt ovenfor. Jeg var i min prosess opptatt av å transkribere intervjuene fortløpende etter at de ble gjennomført, mens jeg fortsatt hadde inntrykkene ferskt i minne.

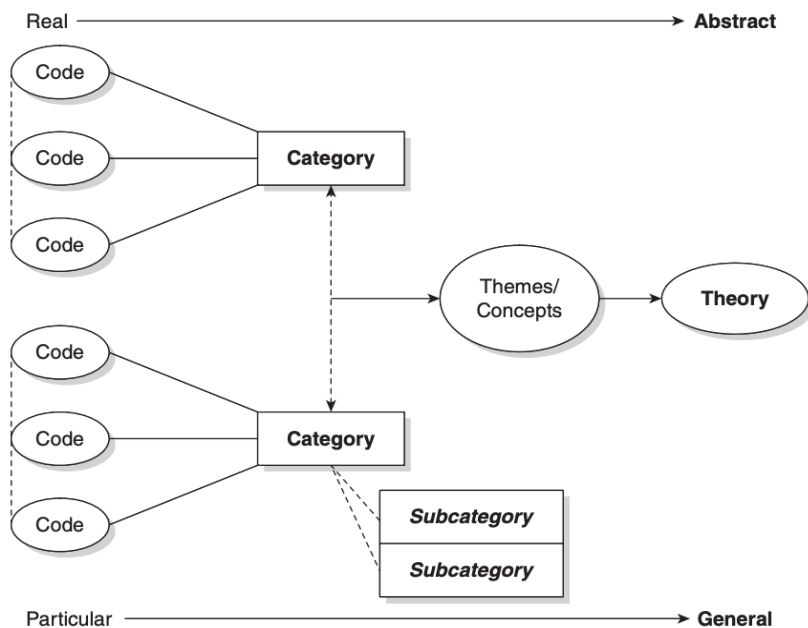
Intervjuene, eller innsamling av data, er ifølge flere metodeforfattere en del av- og skjer parallelt til analysen (Bryman, 2016; Kvale & Brinkmann, 2017). En kan derfor til si at jeg i arbeidet med å formulere forskningsspørsmål og problemstilling for oppgaven hadde startet en form for analytisk arbeid. Selve transkriberingen tok rundt 40 timer og gikk over tre uker. Dette var rundt dobbelt så langt tid som jeg opprinnelig hadde satt av og jeg endte opp med totalt 69 sider *renskrevet* materiale. Det var et overveid valg å gjøre et nøye forarbeid med intervjudata; dels for å bli godt kjent med innholdet og dels for å lette det videre arbeidet inn mot analysen. Underveis i transkriberingen husket jeg også tilbake på kroppslige aspekter som jeg kommenterte, eksempelvis *nikker* eller *byter sittestilling*. Slike kommentarer ble tatt bort når utvalgte deler av transkriberingen ble presentert i resultatene for tekstens leservennlighet, men hjalp meg i arbeidet med analyseprosessen. Jeg valgte også å skrive inn ord, begreper og annen relevant informasjon som i øyeblikket ikke eksplisitt ble nevnt, men som jeg anså som viktig å redegjøre for, for å forstå hva det var snakk om i den aktuelle konteksten (se klammer [...]). Jeg valgte også å ha med mesteparten av gjentakelser, i tillegg til å redegjøre for om informanten sukket, tok lengre tid for å tenke over enkelte spørsmål (se tre punktum: ...) eller avbrøt seg selv (se tankestrek –). Et eksempel fra informant 1 kan være følgende, «Hierarkiet var mer sånn [gestikulerer hånd opp, tolkes som «på toppen»], det var mer lærerstyrt». Her snakket informanten om endringer i læreplanen og jeg opplevde at hun brukte armbevegelser for å tydeliggjøre sine refleksjoner og sikre at jeg forsto henne på riktig måte. Så hva er en riktig eller sann transkripsjon? I følge Kvale og Brinkmann (2017) kan dette spørsmålet umulig besvares (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 212). Mine tidligere

erfaringer og minner fra situasjonen vil naturlig nok kunne påvirke arbeidet, samtidig ser jeg det som fordelaktig at jeg som intervjuer har god kunnskap om- og erfaring i feltet som undersøkes. I prosessen med transkriberingen noterte jeg ned stikkord og tidskoder for refleksjoner og utsagn jeg anså som særlig relevante eller karakteristiske.

3.3.2 Den kvalitative analyseprosessen

Den kvalitative analyseprosessen er iterativ, det vil si at forskeren stadig bearbeider og bygger på dataene ved å gjennomgå materialet i flere omganger. Ved å være deltakende og involvert gjennom alle stadier av prosessen, både før, under og etter, vil en som forsker også få et unikt og holistisk overblikk over empirien. Min kjennskap til teori og tilgang til fagfeltet påvirket også naturlig nok den opprinnelige tematiseringen og gangen i å utarbeide intervju spørsmål fra de overordnede forskningsspørsmålene. Videre ble det gjort avgrensinger og kutt allerede i forberedelsesprosessen, i prøveintervjuet med min kollega. Her ble spørsmål justert og spisset i en bearbeidelsesprosess på bakgrunn av erfaringer jeg gjorde meg i intervjuet, tilbakemeldinger fra kollegaen min og en felles diskusjon og gjennomgang av hensikten til de ulike spørsmålene. Etter å ha gjennomført- og transkribert ferdig intervjuene er data klar for å analyseres.

Analysemetoden som ble anvendt er form for induktiv tematisk analyse, som beskrevet av Saldaña i boken *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2016). Saldaña beskriver ikke én metode eller praksis, men redegjør for 33 ulike *coding methods' profiles* (Saldaña, 2016, s. 3) og deres analytiske muligheter. Dette gir et godt grunnlag for å tilpasse og gjøre justeringer til hvert enkelt prosjekt.



Figur 1: Kodeprosess, hentet fra Saldaña, 2016, s. 15

Framgangsmåten går ut på å systematisere data i form av koder for å videre utarbeide konsepter, kategorier og teorier. Kodene revideres i så mange omganger som trengs, ofte to til fire ganger for å klare å se et tema, fange opp et fenomen eller trend. Saldaña (2016) beskriver metoden som ulike *cycles* eller faser. Selve prosessen ligner andre kvalitative analysemetoder, eksempelvis Glasers sin *The Constant Comparative Method* (Glaser, 1965) eller Miles og Hubermans *Constant Comparative Technique* (Miles & Huberman, 1994). Jeg anså analysemetoden som passende for mitt prosjekt av flere grunner. (1) Fordi den gir meg en meget god oversikt og innsikt i data, (2) fordi den egner seg godt opp imot bruk av programvarer for kvalitativ analyse, og (3) fordi Saldañas litteratur og framgangsmåte setter søkelys på- og poengterer aspekter jeg anser som relevante og gode for akkurat mitt prosjekt. Eksempel på sistnevnte kan være hvordan Saldaña fremmer bruk av visualiseringer; tabeller eller figurer for å få fram viktige poenger og sikre seg at mottakeren ikke overser viktig informasjon;

Since important points can get overlooked or lost when embedded in narrative, simple tables and figures, in addition to rich text features, headings, and subheadings, can highlight the resultant codes and/or categories for “at glance” or “quick look” reader review (...)

(Saldaña, 2016, s. 285)

Tankegangen går hånd i hånd både med hvilke måter jeg ønsket å presentere data på og framgangsmåte for analysen. Videre argumenterer Saldaña (2016) for at tematisk analyse er et strategisk valg, som en del av forskningsdesignet med bakgrunn i forskningsspørsmål,

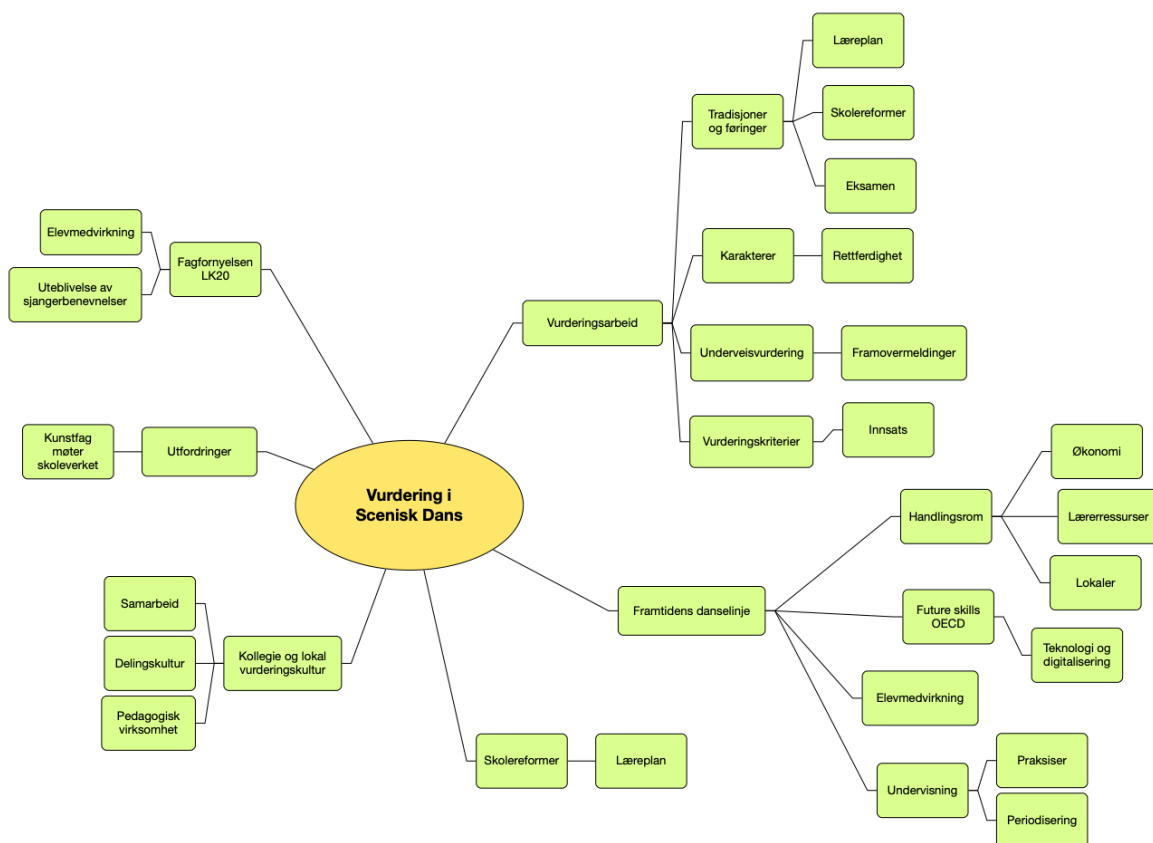
konseptuelt rammeverk og litteratur. Han refererer også til- og sier seg enig med Kvale og Brinkmann (Saldaña, 2016, s. 200) rundt det faktum at forskeren bekrefter, gjennom konstrueringen av intervju spørsmålene og måten intervjuene gjennomføres på, sine egne tematiske interesser; «... through carefully planned questioning techniques, participants construct the meaning of what the researcher is trying to explore.» (Saldaña, 2016, s. 200).

Tematisk analyse er ofte teoretisk uavhengig og kan derfor tolkes som ikke-teoretisk (Braun & Clarke, 2006). Derimot argumenterer Braun og Clarke (2006) i sin artikkel fra 2006 for at forskeren i denne formen for analyse må tydeliggjøre valg og framgangsmåte, og understreker – i likhet med Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 137), viktigheten av å matche metoden med problemstilling og tema.

3.3.3 Fase 1: Innledende arbeid og koding i NVivo

For å få en systematisk oversikt over empirien min valgte jeg å ta i bruk kodeprogrammet NVivo 12. Analyseprogrammer som NVivo, ATLAS.ti eller MazQDA vil aldri kunne utføre analysen for deg, men fungerer godt som en støtte for å systematisere data. Jeg gjorde meg kjent med programvaren ved å se videoer på YouTube, lese innledende støttemateriale i ulike fagbøker, og fikk i tillegg vært med på en workshop for ph.d.-kandidater og ansatte i regi av Universitetet i Oslo. Etter tips fra kursholder opprettet jeg en prosjektjournal for logging av arbeidet. Dette viste seg å være en svært god idé, da analysearbeidet ble noe mer omfattende og tok meg ganske mye lengre tid enn jeg først antok.

Jeg startet analyseprosessen med å kode alle intervjuer som unike caser, før jeg gikk i gang med den innledende kodingen av materialet. Ved å kode hvert intervju som individuelle caser og personer hadde jeg et tydelig skille mellom hva som ble sagt av de ulike informantene og hva som ble sagt av meg selv. På denne måten kunne jeg enkelt anvende flere verktøy i analyseprogrammet, som ordfrekvens, tekstsøk, med mer. Etter hvert som jeg kodet transkripsjonene, ble de opprinnelige kodene stadig justert og nye koder ble lagt til. Jeg måtte derfor flere runder gjennom det totale materialet, da jeg eksempelvis i transkriberingen til Informant 4 dannet nye koder som jeg da måtte tilbake til Informant 1, 2 og 3 for å legge til. I denne oppgaven valgte jeg å i hovedsak kode setninger og avsnitt, fordi jeg anså det som mest overkommelig og hensiktsmessig med tanke på tidsaspektet, hvordan jeg ønsker å legge fram resultatene og videre arbeid med kategorisering og tematisering. I første fase og innledende koding lagde jeg følgende konseptkart:



Figur 2: I startfasen av utarbeiding av temaer i NVivo.

Etter hvert som jeg stadig la til innledende koder og sentrale begreper som dukket opp skjønte jeg at kartet kom til å bli for stort og uoversiktlig at jeg la fra meg denne formen for visualisering med tanke på presentasjon av funn og resultater.

3.3.4 Fase 2: Ytterligere justeringer og re-koding

I arbeidet med det første konseptkartet innså jeg fort hvordan flere av kodene overlappet hverandre eller kunne plasseres under ulike temaer eller kategorier. Dog handler kodingen om langt mer enn å sette beskrivende etiketter på ulike deler av dataene. Ifølge Hjerm og Lindgren (2011) er det naturlig at kodene vil være sammensatt og påvirket av den iterative prosessen, og er derfor dels en språklig etikett og dels midtpunkt for koderens tanker om kategorien og tema (Hjerm & Lindgren, 2011). Dette i likhet med tankene til Saldaña (2016) som argumenterer for at kodene er forsker-genererte og derfor tillegges tolkede meninger av data (Saldaña, 2016, s. 4). Jeg har gjennomgående i kodingsprosessen hatt med meg tankesettet fra den induktive, åpne kodingen; hvorpå praksis danner grunnlag for teori, og prøvde å navngi og lage koder som representerte empirien på en forståelig og redelig måte som informantene ville gjenkjenne seg i. Underveis i prosessen var jeg noe usikker på hvor

representative og induktive disse kodene egentlig var, i lys av mine egne teoretiske briller.

Strauss og Corbin (1990) belyser fallgruver i kvalitative analyseprosesser slik,

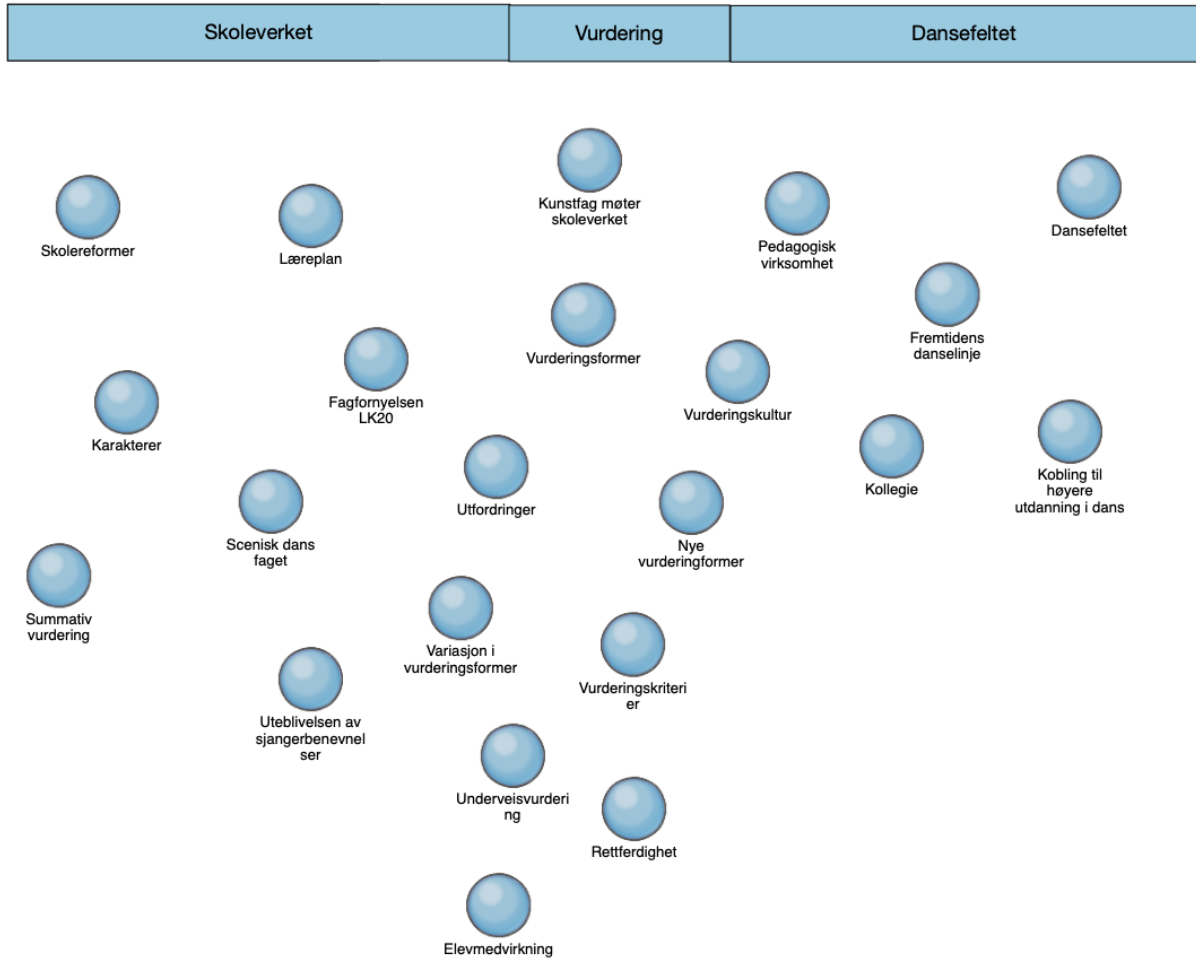
The trouble is that researchers often fail to see much of what is there because they come to analytic sessions wearing blinders, composed of assumptions, experience, and immersion in the literature. Oh, you are saying, "not me!" The problem is that you are not always aware how much these blinders color your interpretation of events until someone else points it out.

(Strauss & Corbin, 1990, s. 75)

Som påpekt av Strauss og Corbin i deres anerkjente *Basics of Qualitative Research* (1990), kan ens antagelser, kunnskap og erfaringer sees på som en spagat mellom det å anvende kunnskapen til ens fordel, uten at denne begrenser mulighet- og handlingsrommet som finnes i dataene. Poenget er derfor å utfordre våre antagelser, se forbi litteraturen og teorien, for å oppdage nye fenomener og teorier (Strauss & Corbin, 1990, s. 76). Etter første fase med innledende koding gikk jeg inn på hver *node* (koder refereres til som «nodes» i programvaren NVivo 12), for videre koding, re-koding (endringer) og de-koding; koding som jeg mente var feil eller ikke passet.

3.3.5 Fase 3: Fra koder til tema og kategorier

I neste fase kuttet jeg ut og unnlot å ha med koder og nodes som ikke ble ansett som relevante i arbeid med visualiseringer eller videre tematisering; eksempelvis setninger eller avsnitt som var kodet som *Bakgrunn informant* eller *Informasjon om masteroppgaven*. Jeg startet allerede her å se ganske tydelige antydninger til flere temaer, uten nødvendigvis å vite helt hva de skulle defineres som. Det ble opprettet flere ulike visualiseringer av disse kodene hvor jeg noen ganger satte de sammen i ulike klynger, andre ganger prøvde jeg å plassere kodene i forhold til hverandre, eller hvordan de kunne sies å plasseres i spenningen mellom skoleverket og dansefeltet:



Figur 3: Spenninger mellom skoleverket og dansefeltet, fra utarbeiding av temaer i NVivo

Her prøvde jeg å plassere kodene der de kunne sies å høre hjemme eller ha sterkest påvirkning fra (horisontalt): Skolereformer, som ligger helt til venstre under *Skoleverket*, mens dansefeltet (herunder fagfeltets stemmer, strømninger og trender) naturlig nok ligger helt til høyre under *Dansefeltet* (se over, figur 3). Videre var tankegangen bak plasseringen vertikalt i hvilken grad institusjonen eller lærerne har makt; der kodene på toppen tilsier at skolen legger mye av føringene og rammene for handlingsrommet, mens kodene nedover viser til mer makt til den individuelle lærer.

Til slutt endte jeg opp med 27 koder i NVivo. Arbeidet med det tematiske rammeverket gikk lettere enn kodingen fordi kodene jeg satt igjen med nå opplevdes tydeligere og mer spisset enn de opprinnelige kodene, noe som gjorde dem lettere å plassere og skille dem fra hverandre. Jeg valgte, i tråd med Rosch (1988), å navngi de tre overordnede temaene med utgangspunkt i to generelle prinsipper for kategorisering: (1) funksjon, å gi maksimal informasjon ved første øyekast og (2) struktur, at kategorien passer inn med den opplevde verdensstrukturen, altså slik folk flest ville gjenkjenne og definere attributtene som

ligger inn under kategorien som (Rosch, 1988, s. 28–30). Analysen resulterte i tre overordnede temaer, eller felt, som påvirket og gjorde seg til kjenne i funnene mine.

Disse var: *Skoleverket*, *Dansefeltet* og *Vurderingsfeltet*.

3.4 Fase 4: Utvikling av modell

Videre hadde jeg nok en runde hvor jeg testet ulike visualiseringer, denne gangen av temaene. I denne fasen diskuterte jeg og fikk tilbakemeldinger fra noen av mine medstudenter for å teste ut hvordan de, som ikke har bakgrunn i dans, oppfattet og forsto de ulike versjonene. Det kan nok tenkes at jeg brukte noe mer tid enn nødvendig på dette utforskende arbeidet, men jeg ser i etterkant hvordan det gjorde meg kjent med intervjudata, og ikke minst ga meg erfaring og innsikt i hvordan ulike former for modeller kan tolkes. Jeg undersøkte også hvordan å velge hvilken form for visualisering for å best formidle de type dataene jeg hadde, basert på kommunikasjonsform; være å informere, sammenligne, vise til en endring, organisere eller å avsløre relasjoner (Nediger, 2020). Jeg valgte å gå for et venn-diagram fordi denne fremstillingen både kunne knyttes til tankene til Rosch (1988) og Kvale og Brinkmann (2017), og fordi denne modellen var den jeg fikk best tilbakemeldinger på. Venn-diagrammer kan brukes for å visuelt presentere grupperinger, prosesser og/eller forhold mellom ulike elementer, felt og objekter – ofte representert i sirkler (Nediger, 2020). Sirklene representerer de tre feltene som påvirket og gjorde seg til kjenne i funnene mine; *Skoleverket*, *Dansefeltet* og *Vurderingsfeltet*. Med dette som utgangspunkt ble neste steg i analysen å definere og navngi overlappene, eller spenningene, mellom de ulike feltene. Overlappene mellom feltene vil videre fungere som temaer i resultatkapittelet. Der skoleverket møter dansefeltet defineres tema som *Kunstfag møter skoleverket*. Der dansefeltet møter vurderingsfeltet defineres tema som *Fagkompetanse møter vurderingskompetanse*, og der vurderingsfeltet møter skoleverket defineres tema som *Fortid vs. framtid*.

Jeg fikk gjennom et møte med en grafisk designer på Universitet i Oslo gode tips til hvordan jeg best skulle få fram det jeg ønsket å formidle i modellen. Videre fikk jeg hjelp av min samboer som har lang erfaring med designprogrammene Adobe Photoshop og InDesign, for å ferdigstille modellen. Modellen ble utarbeidet på bakgrunn av resultatene fra analysen, og er derfor ikke nødvendigvis representativ for andre situasjoner eller kontekster, men kan derimot fungere som et utgangspunkt for videre arbeid med vurdering i scenisk dans faget. I neste kapittel presenteres resultatene fra analysen av intervjudata, før modellen beskrives i sin helhet i kapittel 5.4, *Modell for vurderingsarbeid i scenisk dans*.

4.0 Resultater

Det er jo en egen diskusjon, men det er jo viktig egentlig når vi tar opp det med vurderingen, at vi må forholde oss til det som er de formelle kravene og det som kreves av elevene, selv om vi ikke nødvendigvis er enig med det, så vi sitter vi jo der på en måte å river oss i håret innimellom.

— #Informant 1

I dette kapittelet redegjør jeg for mine funn, og presenterer resultatene på bakgrunn av min analyseprosess. Kapittelet er organisert slik at hvert tema presenteres for seg selv, med en introduksjon av hovedfunn, før sentrale aspekter utdypes videre i underkapitlene. Relevante og betydningsfulle begreper informantene tar i bruk tydeliggjøres gjennomgående med skråstilling av teksten eller begrepet, for å tydeliggjøre funn.

4.1 Kunstfag møter skoleverket

Alle fire informanter enes om at det er vanskelig å vurdere i dansefag av flere grunner, og at vurdering i kunstfag generelt er *komplekst*. En av informantene mener at dansefaget scenisk dans ikke kan sammenlignes med noen annet fag, blant annet fordi både utviklingen av pensum, formidlingen av pensum og (mesteparten av) vurderingen utføres av den enkelte læreren. Videre opplever informantene at dansefaget må anpasse seg for passe inn i skoleverkets rammer og regler, og at dette videre resulterer i aspekter som går på akkord med dansefagets egenart og grunnprinsipper; at en måler noe som i utgangspunktet ikke skal *måles*, men oppleves.

Eh ja – fordi det inneholder å bli vektlagt så mange ting som ikke graderes på en måte (...) det er jo øyeblikkets kunst, altså det er jo mye mindre håndfast også tar det jo lengre tid, sant? det med kroppslig læring går jo ikke over natta, at du kjenner eller at du får rettet opp i en plassering som er feil – det tar jo tid! (#Informant 1)

Derimot er ikke vurdering som handling noe noen av informantene er imot; for å kunne hjelpe og veilede elevene i deres utvikling er vurdering helt nødvendig, det er derimot rammene rundt og formen som problematiseres. Flere av informantene sier videre at de automatisk vurderer både elevene og gruppen som helhet kontinuerlig gjennom undervisningen, men at dette ikke oppleves som det de forbinder med begrepet vurdering. Vurderingen som skjer underveis, ligger som et pedagogisk verktøy for dem som danselærere og er noe de praktiserer i hver eneste undervisningstime. De forteller også at scenisk dans faget skiller seg ut ifra andre fag i videregående opplæring fordi det inneholder svært mange faktorer og skjønsmessige aspekter som ikke bare er vanskelig å måle i seg selv, men som er vanskelig å representere i form av en tallkarakter. Enkelte av informantene fokuserer også på at scenisk

dans faget er et teknisk fag, men fortsatt et prosessfag, og at kroppslig læring tar tid. I det følgende vil jeg presentere to sentrale aspekter informantene snakket mye om inn under dette tema, skolens rammer og føringer fra øvre hold og elevenes fokus på karakterer i scenisk dans-faget.

4.1.1 Føringer fra øvre hold – reformer, læreplaner og kompetansemål

Hovedsakelig er informantene positive til fagfornyelsen og opplever de nye læreplanene som en positiv endring fra det målstyrte og resultatorienterte kunnskapsløftet LK06. De opplever at fagfornyelsen åpner opp og gir større frihet til den lokale danselinjen, men stiller imidlertid spørsmål rundt sammenligningsgrunnlag og sluttkompetanse. Læreplanen som styringsdokument og kompetansemålene i faget er hva lærerne skal ta utgangspunkt i- og forholde seg til i undervisning av elevene. Dog tydeliggjør to av informantene at det er et *kontinuerlig- og tilbakevendende arbeid* som gjøres for å gjøre lokale justeringer og tilpasninger.

Ja, og vi jobber veldig mye med det da. Vi har ikke kommet egentlig helt i gang med det i forhold til fagfornyelsen (...) Sånn som med kunnskapsløftet, vi satt jo og flikket på vurderingskriterier det siste halvåret av kunnskapsløftet som kom i 2006! fordi det er et vedvarende arbeid – fordi vi møter oss selv i døra hele tida og «Åja, det forstod de kanskje ikke?» sant? hvilke begreper bruker vi? Hva er forståelig her? (#Informant 1)

Læreplanen sees mer på som et utgangspunkt og basisdokument, og fungerer i en større grad som en veileder enn en direkte hindring for informantene. Det er heller ingen av informantene som uttrykker en opposisjon til- eller problematiserer læreplanen i seg selv, ei heller kompetansemålene i fagfornyelsen. Unektelig framstår informantene som svært interesserte i å forstå og bearbeide rammene som settes over dem for å oppnå en best mulig forståelse for både seg selv og elevene de underviser. For seg selv, i den forstand at de som danselærere skal flette inn og arbeide med kompetansemålene gjennom sin egen praksis, og i tillegg klare å formidle disse til elevene på best mulig måte.

Selv om informantene stiller kritiske spørsmål, peker til utfordringer som kan oppstå ved enkelte av aspektene, eller valg som er tatt av læreplangruppa i forbindelse med fagfornyelsen, er holdningen i hovedsak å se handlingsrommet kontra å problematisere hva de ikke kan gjøre.

Ja, styrt ovenfra med føringer, både på vurderingsarbeid og hvordan det skal være å gå danselinja. Innhold og mål for undervisningen i en litt sånn overhengende ... Ja så for meg i videregående så handler det om hvordan kan jeg finne ut hvordan kan jeg gjøre det jeg vil? men samtidig forholde meg til de føringene jeg får da, ikke minst i vurderingsarbeidet, men også nå når det endrer seg i forhold til fagfornyelsen og sånn

da, i fagene. (#Informant 4)

Videre setter informanten søkelys på hvordan nye reformer forsterker deres arbeid med læreplanen og utfordrer dem til å definere og enes om begreper. Eksempler på dette kan være «hva er det dans?» eller «hva er danseopplæringen for elevene?», og peker til at de som både danselærere og dansekunstnere må forholde seg til samtiden og et samfunn i *endring*. I spørsmålet om hva som har vært de største endringene i forbindelse med vurderingsarbeidet og innføringen av nye læreplaner svarer en av informantene at de per i dag ikke har gjort noen større endringer, men at fagfornyelsens overordnede visjon om dybdelæring, tverrfaglighet og kjerneelementer i fag har skapt en ny diskusjon rundt vurderingsformer, og at endringer ved innføring av nye reformer ofte skjer gradvis.

Samtlige av informanten skiller tydelig mellom de ulike vurderingsformene, formativ og summativ vurdering. Når det er snakk om hvilken form som gagnar elevene mest er det en soleklar enighet fra informantene om at det er den formative undervisvurderingen som både motiverer og hjelper elevene til å *utvikle seg*. Videre understrekes det at undervisvurderingen som løftes fram i fagfornyelsen ikke er noe nytt i deres fag, og at undervisvurdering ligger som en naturlig del av danseundervisningen og formidlingen av fagstoffet. Informantene praktiserer undervisvurderingen både i form av generelle- og individuelle tilbakemeldinger fortløpende gjennom klassen, korte påminnere og utrop, samt verbal og taktil feedback for å støtte opp under elevenes læring;

Altså for - for meg så er det det viktigste at – jo, den kontinuerlige vurderingen, tilbakemeldingen, *framovermeldingen* som de får underveis. Elevene skal jo ha en karakter i faget, men for meg så er det viktigste hvordan vi jobber underveis og de tilbakemeldingene de får – ikke karakteren, men på det de jobber med da. (#Informant 4)

I tillegg peker en av informantene til viktigheten av hverandrevurdering, også kalt kameratvurdering;

Jeg bruker også mye at de går to og to sammen om å se på hverandre og gir tilbakemelding og at de må alltid ta det opp i plenum etterpå og tar det videre da til - ok hvis du har hatt skuldre opp da, hva kan vi gjøre for å ja – og trekker inn grunntreningsfaget på hva slags styrkeøvelser kan du gjøre (...) (#Informant 2)

En av informantene snakker også om at hun ser en tydelig utvikling av kameratvurderingen gjennom de tre årene; der elevene i første klasse ved danselinjen typisk kommer med mer overfladiske og enkle tilbakemeldinger som «fint» eller «bra uttrykk», hvorpå de i tredje klasse viser en høyere vurderingskompetanse og faglig forståelse ved å klare å sette ord på- og gi tilbakemeldinger som i større grad går på *kvaliteten* av arbeidet.

4.1.2 Karakterer i scenisk dans

Tradisjonelt har teknikkfaget på danselinjen scenisk dans 1, 2 og 3 vært delt inn i tre stilarter; klassisk ballett, jazzdans og moderne- og samtidsdans. Når elevene får karakter i faget er karakteren basert på hvordan de har prestert i alle tre stiler; eksempelvis får «Iqra» karakteren 4 i klassisk ballett, 4 i jazzdans og 6 i moderne- og samtidsdans. I dette tilfellet er det ikke nødvendigvis et naturlig eller logisk svar på hvilken karakter «Iqra» ville sitte igjen med samlet. Informant 2 snakker om karaktersetting og sier at,

Her på huset så har vi alltid hatt likt fordelt klassisk, jazz og moderne. Vi jobber veldig bra i team, altså vi har mye møter og du setter ikke en karakter uten å snakke med de to andre faglærerne og det er en sånn slags fin trygghet. Men det er jo også veldig frustrerende, for eksempel i jazzfaget hvor du synes at en elev er en 6-er kandidat da, men så har den eleven kanskje aldri danset ballett før, de får ikke helt til stilen ballett kanskje, og får en 4-er. Så må man legge det sammen også blir det en 5-er ... Og det synes jeg er vanskelig. Den blir man aldri fornøyd med, å si til elevene at ja, du er en 6-er i jazz, men du er ikke det samlet. (#Informant 2)

Når informantene reflekterer rundt dette dilemma forteller samtlige at de i en slik situasjon ville kommet til enighet sammen med de andre danselærerne og at det ville være en skjønnsmessig vurdering. Analysen viser at informantene mener at det aller viktigste er at karakteren i faget scenisk dans skal uttrykke den helhetlige og samlede kompetansen hos eleven, og at et fag ikke skal vektes tyngre enn andre. Alle informantene enes om at karaktersetting i scenisk dans er *vanskelig*, både for lærer og elev. En av informantene referer til det å sette karakter på- og vurdere elevene som noe hun er *pliktig* til og som *kreves* av dem som lærere i videregående opplæring. Mens informantene på sin side vet at dette er noe de er pålagt å gjøre, opplever de at elevene har et mer ambivalent forhold til det å bli satt karakter på; hvor de på den ene siden ønsker å få konkretisert kompetansen sin og hvor de ligger, med nettopp tallkarakter, mens de på den andre siden føler seg stemplet, da særlig om karakteren er dårlig. Noe som går igjen, er et mer eller mindre anstrengt forhold til selve begrepet vurdering, der noen av informantene opplever at ordet i seg selv setter i gang negative følelser og assosiasjoner hos både dem selv og elevene. Alle informantene uttrykker i varierende grad en bekymring rundt elevenes fokus på karakterer og vurdering. Et eksempel som trekkes fram kan være i en time hvor det læres ut en kombinasjon eller bevegelsessekvens, hvor på elevene med en gang spør «blir vi vurdert i dette?» eller «skal denne være med på vurderingsklassen?». En av informantene opplever også at elevene i dag, kontra for 10 år siden, i en mye større grad er opptatte av karakterer og vurdering. En annen informant forteller også at hun opplever at elevene i situasjoner hvor de ikke blir vurdert eller får

karakter blir umotiverte; at de ikke legger inn en like stor innsats eller viser engasjement. Tre av fire informanter skulle gjerne vært foruten tallkarakterer og heller praktisert med begreper som bestått/ikke bestått eller godkjent/ikke godkjent, både i scenisk dans faget og i dansefag generelt. Én av informantene stiller spørsmål ved dette og anser det å få karakter i scenisk dans faget som nødvendig,

Jeg synes det skal være karakterer. For det er jo en videregående skole, de skal jo videre og det er ikke alle som skal videre med dans. Hvis alle bare har fått godkjent ikke godkjent, hva er det videre da? da stenger det veldig – altså da får vi i hvert fall færre danselever [søkere inn til danselinjen], så det ... Vi må dessverre ha karakterer. (#Informant 2)

Videre skiller hun seg også ut ved å belyse et aspekt som ingen av de andre informantene kommer innom i intervjuene, anerkjennelsen av 'dyktige elever'; elevene med høy måloppnåelse i faget, og stiller spørsmål ved å ta i bruk betegnelsene godkjent/ikke godkjent,

Ja, for at jeg tenker at det blir jo vanskelig hvis vi bare skal gi godkjent ikke godkjent, hva er en godkjent hvis du skal videre etterpå da? hvis du skal på en høyskole, hvordan skal vi regne ut det? også tenker jeg at for de dyktige elevene så skal også de få en anerkjennelse på det, en uttelling på det. Altså er du flink i matte så er det jo fint å få en god karakter på det? (#Informant 2)

Mens denne informanten retter søkelyset mot det rent praktiske; at elevene trenger karakterer for å kunne søke seg videre til høyere utdanning i andre fagfelt, er en annen informant mer usikker på bruken av tallkarakterer i forbindelse med hvordan de påvirker elevene og hvordan de oppleves å dra fokus vekk fra deres personlige utvikling i faget, fordi de sammenligner seg med hverandre, stiller høye krav til seg selv eller kanskje er vant til å få høye karakterer i andre fag enn scenisk dans.

Der heier jeg jo egentlig på ... Hvert fall ikke den *tallkarakteren*, fordi elevene setter seg altså så veldig i den båsen, og de er kjempestrengt! de synes ikke 4 er noe bra, de synes ikke 5 heller er så innmari bra heller liksom. Det er så absurd for meg og da hører de ikke alltid heller ordene som blir sagt [i tilbakemeldingene]. Der har jeg prøvd mye forskjellig om man skal karakteren først eller sist, og da er det litt sånn hvis man sier først og de ikke er fornøyd så hører de egentlig ikke det som blir sagt etterpå, og hvis man snakker først så sitter de egentlig bare å venter på det tallet. (#Informant 3)

En annen informant reflekterer rundt karaktersetning fra tre ulike sider; hvordan det påvirker læreren og ens pedagogiske praksis, eleven og deres fokus i undervisningen, og ikke minst faget, på hvilke måter fokuset trekkes mot *produkt*, *måloppnåelse* og *resultater*, i motsetning til *læring*, *mestring* og *utvikling*. Informanten viser forståelse for at elevene trenger tallkarakterene fra dansefagene, i likhet med andre fag som matte og norsk, men stiller på

andre side spørsmål ved formålet ved tallkarakterer i dans. Fallgruvene omhandler subjektivitet og synsing fra den som vurderer og videre i hvilken grad en tallkarakter er nødvendig sett opp imot vurderingens formål. Hun argumenterer for at karakterer er et *forstyrrende* element i undervisningen, som i verste fall, kan ende opp med å *styre undervisningen*.

Ja altså da ville jeg ha fjernet de tallene! Uten tvil på en måte. Jeg var ganske heldig i min [danse] utdanning, så jeg har ikke selv opplevd det å få en karakter på meg selv i dans, fordi vi hadde bestått/ikke bestått. Men dette har jo med skolesystemet å gjøre, karakterer, poeng ikke sant, men helt sånn optimalt sett så ville jeg jo ikke hatt noen – vurdere det opp imot tall. Fordi det styrer jo hva elevene på en måte jobber etter, det er klart at uansett om jeg prøver å være så åpen som mulig så vil alltid karakterene ligge der. De vil alltid være et stress hos elevene fordi at de ønsker å oppnå de karakterene, og hva må de gjøre for å få den 5-eren? (#Informant 4)

Videre mener informanten at ved å fjerne karakterer vil en oppnå mer fokus på det faglige og prosessen i arbeidet, altså utviklingen av både den tekniske- og *kunstneriske kompetansen* til eleven. Hun sier at karakterer ligger som et *forstyrrende element* i undervisningen.

(...) det vil ligge som et sånt forstyrrende element, så det er klart at ved å fjerne det så får du mer fokus på fag. Så er jo dans et kunstfag, det handler om uttrykk, tilstedeværelse. Med så mye fokus på akkurat det da, som fagfornyelsen har, og med på en måte det mer subjektive i dans så kan det – så kan du si at det kommer litt i konflikt med at man skal sette tall på dette rett og slett. Så det å fjerne de tallene, det hadde vært fint! (#Informant 4)

En av de andre informantene understreker i likhet med denne informanten at dans som kunstform ikke bare er vanskelig å sette karakter på grunn av dens *kompleksitet* eller subjektive *estetiske preferanser* hos den som vurderer, men også fordi det oppstår dilemmaer i det en skal 'bryte ned' eller 'dele opp' kompetansen hos eleven.

Eh ja – fordi det inneholder å bli vektlagt så mange ting som ikke graderes på en måte. der da, som ikke på en måte... «Åh du svarte riktig på svaret!» nei! For en elev kan det være 10.000 svar, altså det er jo en del av prosessen, det med at det ikke *er* svar kanskje. Jeg kan jo ikke svare for en historielærer fordi de har jo sikkert og komplekse ting, men det er jo øyeblikkets kunst, det er mye mindre håndfast og så tar det jo lenger tid sant? det med kroppslig læring går jo ikke over natta, at du kjenner eller at du får rettet opp i en plassering som er feil, det tar jo tid! (#Informant 1)

Samtlige av informantene peker til at det å bli vurdert i scenisk dans, uansett om det er tallkarakter eller en lavterskel kameratvurdering, er *sårbar*. Når du får en karakter på en matteprøve eller gloseprøve i tysk vil en i større grad kan kunne tenkes å ikke ta det personlig, men å klare å skille person fra prestasjon; at du ikke forberedte deg godt nok og at du vil kunne forbedre resultatet ved å øve eller lese mer.

Oppsummert framstår informantene som samstemte i oppfattelsen av et tydelig karakterjag fra elevenes side. Som lærere jobber de aktivt og gjennomgående for å rette fokus mot fag og prosess, mens skoleverkets rammer og hvordan elevene er *oppdratt*, gjør at elevene fokuserer på produkt og resultat; herunder karakterer. Informantene mener derfor at ballen må spilles tilbake til skoleverket og at det må skje institusjonelle endringer på tvers av nivåene i grunnopplæringen.

4.2 Fagkompetanse møter vurderingskompetanse

Alle informantene er utdannende dansere og pedagoger, dog har de noe ulik bakgrunn og fagkompetanse, eller spisskompetanse. Fagkompetansen innebærer i denne sammenheng ikke kun danserisk kompetanse i stilen informantene underviser i, men også andre relevante kompetanser som dansepedagoger. Mellom seg har de bachelor- og mastergrader, undervisningserfaring fra noen av landets mest anerkjente utdanningsinstitusjoner i dans, i tillegg til diverse videreutdanninger og utøvende kunstnerisk virksomhet. Selv om fagkompetanse som begrep ikke var et eksplisitt spørsmål under intervjuene var tema tydelig til stede gjennom måten informantene snakket om faget sitt; på en analytisk og reflekterende måte. Informantene er bevisste på egen kompetanse og ekspertise, og reflekterer naturlig rundt deres styrker og svakheter som danselærere. En informant viser dette ved å snakke om hvordan de som kollegium er opptatte av at elevene skal få workshops med eksterne dansekunstnere eller gjestepedagoger som kan undervise i stilarter de selv ikke har *kompetanse* i (innsikt i egen kompetanse, fravær av egen kompetanse og hva elevene trenger). Et annet eksempel på informantenes demonstrasjon av fagkompetanse er hvordan en av informantene reflekterer rundt hennes pedagogiske virke og samarbeid med kollegaer,

(...) de metodene vi bruker er forhåpentligvis allmenndannende da for videre – ikke bare studier, men danning i seg selv. Hvordan forholder vi oss til hverandre? så jeg vil jo si at vi har en del verdier som vi er farget av fordi vi er den vi er som menneske. Så har vi jo god kjennskap til hvordan vi utøver det pedagogiske virke da, og det vil jeg jo si er *trygghet*. Det er egentlig bare positivt, selv om det kan være vanskelig innimellom så syns jeg det er givende og du får inspirasjon og en piff og «åååh tenker du, tolker du det sånn?» (#Informant 1)

Når informantene snakker om vurderingspraksisen i faget er samtlige innom følelsen av skvisen mellom den subjektive kunsten og skolens formaliteter; være dokumentasjon, karakterer, eksamen eller tidsaspektet. Det å danse for dansens skyld, at eleven får utvikle seg i scenisk dans faget og som kunstner på deres egen tid og premisser, mot skoleverkets rammer med kompetansemål, regler og vurderingsformer. Denne kompleksiteten framstår som sentral

i det å være lærer i dansefag, hvor informantene opplever å komme tett på og bli personlige med elevene. En av informantene forteller at selve utøvelsen av dansen og danseteknikken alltid vil være *personlig* og individuelt for hver elev. Når eleven danser gir hen noe av seg selv, dette kan oppleves sårbart og nakent. To av informantene mener at noe av det som gjør at jobben tidvis oppleves som krevende er at de ikke bare er faglærere, men også kontaktlærere.

(...) vi er jo ikke bare faglærere vet du, vi er jo kontaktlærere også. Så vi har jo det faglige og sosiale ansvaret i tillegg, og det er ganske *komplekst*. Vi får elever som kan være på god vei, elever som sliter – altså det er så mye mer enn det dansefagene vi forholder oss til. Så læringen er mer om læring av ... Litt klisje da, men av å bli et bedre menneske da? (#Informant 1)

Det er nettopp dette som er noe av essensen ved implikasjoner for vurdering i dansefaget, elevens danseriske kompetanse er ikke bare kunnskap eller kroppslige ferdigheter i form av danseteknikk. Faktorer som personlighet, estetiske preferanser, anatomisk utgangspunkt, innsats, humør eller mentale helse innvirker sterkt på utøvelsen av dansen. Når lærere praktiserer vurdering i scenisk dans er disse sentrale faktorene ikke alltid lagt til grunn. Her møtes de i en skvis mellom det å være 'veileder' og 'dommer'. Relevante aspekter inn under dette tema er også hvordan informantene opplever skolens vurderingskultur, og hvordan de utøver sin vurderingspraksis på den gitte danselinjen.

4.2.1 Vurderingskultur

I spørsmål om hvordan de opplever den lokale vurderingskulturen på deres danselinje svarer samtlige av informantene at de opplever samarbeidet som godt. Flere av informantene understreker også at et slikt fellesskap ikke er noe de tar for gitt, og at det som fungerer blant annet handler om at de har like grunnverdier, i tillegg til at det er takhøyde for å være uenige.

Jeg blir bedre pedagogisk hvis det er en samhandling, altså jeg tenker det med at å sette kollegium, altså fellesskap, både i praksisfellesskapet blant elevene og oss som kollegaer er – det er kjernen tror jeg altså, på godt pedagogisk arbeid. (#Informant 1)

Av pedagogiske grunnverdier framkommer *trygghet* som en soleklar grunnpilar i hos informantene, både når det kommer til undervisning av elevene og i samarbeid med hverandre. Når uenigheter oppstår oppleves diskusjonene som *faglige* og *fruktbare*. At kollegiet opplever at det er takhøyde for uenigheter oppleves også som en *kvalitetssikring*. En av informantene argumenterer for at når informantene kan sparre med hverandre, og åpent reflektere i fellesskap, er det med på å bygge opp under trygghet og mer rettferdige vurderinger av elevene. En annen viser til at de i felles vurderingssituasjoner stiller

forskjellige spørsmål ved ulike aspekter i vurderingssituasjonen, men også at de vektet ulike ting, som en positiv faktor i vurderingsarbeidet.

Fordelen er at man både kan bekrefte hverandre med det man ser, men også at man kanskje legger vekt på litt ulike ting. Det er fint å høre hvis man sier noe om en elev at noen andre kan komme inn og si at «ja men så du ikke at ...» (gestikulerer med armene) og det kan være enten en liten ting som at «åh så du ikke det?» som må gjøres mye mer og det var ikke på plass, eller det kan være «men så dere hvor utrolig bra det *der* var liksom?». Så det er derfor da, at jeg tenker det er fint. (#Informant 3)

To av informantene snakket også i forbindelse med tema vurderingskultur om et godt samarbeid på tvers av danselinjene i fylket, og uttrykte samtidig et ønske om mer utveksling av erfaringer og *samarbeid* på landsbasis.

4.2.2 Vurderingspraksis

Danselinjen på skolen utarbeider lokale vurderingskriterier og rubrikker med utgangspunkt i læreplanen hvor de konkretiserer og definerer de ulike karakterene med måloppnåelse. Vurderingskriteriene blir delt ut til elevene på starten av skoleåret, slik at elevene vet hva som ligger til grunn for vurderingene i faget. Informantene framstår også her som samstemte i spørsmålet om bruken av disse lokale vurderingskriteriene, der alle viser til en aktiv og gjennomgående bruk av rubrikkene med lokalt utarbeidede vurderingskriterier og beskrivelser av måloppnåelse. Tre av informantene snakker dessuten om viktigheten av å involvere elevene i vurderingsarbeidet, å gi elevene vurderingskompetanse, både for å kunne vurdere-, kritisere- og reflektere danse i seg selv og andre. Eksempler på metoder informantene aktivt bruker for å involvere elevene i vurderingsarbeidet i scenisk dans faget er blant annet ...

- Skriftlige innleveringer med refleksjonsnotat
- Egenvurdering
- Logg- eller notatbok
- La elevene være med på utvalget av øvelser som skal vurderes i forbindelse med midtveisvurdering og eksamen
- Hverandrevurdering / kameratvurdering

Bruken av elevmedvirkning, å gi dem verktøy og kompetanse i å vurdere dans, mener en av informantene er med på å bygge opp under kritisk tenkning og refleksjon hos elevene. En annen informant trekker i denne sammenheng inn ordet *tillit*, både mellom lærer og elev, hverandre som kollegaer, og mellom danselinjene i fylket. Læreren har tillit til at eleven velger en øvelse eller sekvens de føler seg trygge og kompetente i, og har videre tillit til at læreren deres hadde sagt i fra om dette ikke var en god idé. Lærerne i kollegiet har tillit til hverandres fag- og vurderingskompetanse, men er også trygge nok til å uttrykke uenigheter

eller stille kritiske spørsmål. Videre uttrykkes tillit på tvers av danselinjene i fylket ved å holde en jevnlig dialog og diverse samarbeid, både mellom kollegiene og elevene.

Når det kommer til vurderingskompetanse, viser informantene innsikt i- og forståelse for vurderingens mange fasetter. Måten informantene reflekterer rundt vurderingsformer, dens ulike formål og utfordringer vitner om at vurdering har vært i vinden de siste årene. Selv om informantene har enkelt kjepphester og divergerende meninger framstår de overordnet som bevisste og enige i sine prinsipper og formål for vurderinger i faget; å hjelpe elevene i deres utvikling, uansett om eleven ønsker å gå videre med dans eller ikke. I møtet mellom dansen som kunstuttrykk og vurderingens hensikter går utfordringene i hovedsak ut på vurderingens form, som påvirkes av skoleverket og fylkeskommunens rammer. Informantene ser et større handlingsrom i den nye læreplanreformen LK20, og opplever høy takhøyde på arbeidsplassen for fruktbare diskusjoner i forbindelse med tema vurdering.

4.3 Fortid vs. framtid – Tradisjon møter nye strømninger

Felles for informantene er deres tanker om at fagfornyelsens føringer og prinsipper er framtidsrettet, med et spesielt fokus på utforskning, tverrfaglighet og refleksjon. Flere av informantene opplever også at den nye læreplanens rammer legger til rette for å tenke nytt rundt oppbygging, vurdering og gjennomføringen av undervisningen. Aspekter som problematiseres er blant annet i hvor stor grad lokale tilpasninger skal gjøres, og at vurderingsformene, da særlig den summative vurderingen, i større grad bør avspeile fagfornyelsens verdigrunnlag og prinsipper. Informantene enes rundt opplevelsen av at vurderingen i faget scenisk dans til fordel kan oppdateres og utvikles ved å teste ut nye former og metoder. På spørsmålet om hva informantene opplever er de største endringene i den nye læreplanen svarer Informant 1 at hun tolker at *hierarkiet* har endret seg,

Altså hvis jeg skal si det i korte trekk så synes jeg det har gått fra en sånn resultatorientert, målstyrt og mer kanskje mesterlære og tradisjonsbasert undervisning, hvor man skulle kopiere ofte bevegelse og læreren hadde mer ... Hierarkiet var mer sånn [gestikulerer hånd opp, tolkes som «på toppen»], det var mer lærerstyrt.
(#Informant 1)

Informanten utdyper dette videre og sier at hun opplever at elevene i en mye større grad er *medvirkende* i egen prosess, både i forhold til utvikling, men også i vurdering i faget. Informanten anser dette aspektet som en sentral endring og utvikling i læreplanen. Disse tankene er hun ikke alene om. Alle informantene formidler at de tolker en form for *skifte* i relasjonen mellom lærer og elev. Skiftet er ikke noe de mener kun kommer på bakgrunn av en ny reform eller nye kompetansemål, men at det er en trend i tiden, og at det i de siste årene

også har gjenspeilet seg i både samfunnet og dansefeltet. Ordet *veileder* brukes aktivt av informantene i denne sammenheng, med en tanke om å legge til rette for- og veilede elevene til å lære og utforske dansen i egen kropp, med mindre fokus på å tvinge de inn i en satt form av fysiske kriterier. Tre av informantene peker også til begrepet *samhandling* som viktig, som også bygger opp under det de videre tolker å være fremtiden i dansefaget; med praksiser og periodisering.

Det er liksom satt – hevet enda mer opp i forhold til det med samhandling, og lære av hverandre. Det er på en måte det praksisfellesskapet i fokus, og det med refleksjon. Utøvelse, utforskning og refleksjon er veldig sterkt i fagfornyelsen da. (#Informant 1)

Informantene er positive til denne utviklingen, men opplever at det er inkoherens mellom den nye læreplanens store handlingsrom i møte med den rådende eksamensformen og dens rammer/rammedokument. Det er fortsatt slik at elevene i del 1 av eksamen skal gjennom 45 minutter med henholdsvis klassisk ballett, jazzdans og moderne- og samtidsdans. I rammedokumentet for fylket skrives dette eksplisitt, som videre tolkes å sette kjepper i hjulene for å teste ut nye innganger og arbeidsmåter i scenisk dans faget,

Jeg tror nok det er viktig for oss å tenke at det her er noe annet enn det vi har hatt, sånn at vurderingen må *avspeile* det. Og jeg tenker for min egen del at det med samhandlingen og det med elevenes egen refleksjon av vurdering blir viktigere for meg nå. (#Informant 1)

En annen informant forteller at det nå med de nye kompetansemålene kanskje vil bli enda mer utfordrende å definere og sette karakterer i scenisk dans faget, fordi det handler om temaer som tilstedeværelse og formidling, «Hvordan skal man måle dette? hva skal vi baserte dette på?». Det er enighet blant informantene om at tydelige vurderingskriterier bør ligge til grunn og at *skjønn* til en viss grad alltid vil spille inn. En av informantene understreker at bruken av *skjønn* bør forstås som *profesjonell skjønn*, i betydningen at *skjønn* utøves med utgangspunkt i et *faglig- og pedagogisk grunnlag*, og ikke forveksles med *synsing*.

Videre presenteres fire sentrale aspekter i forbindelse med tema fortid vs. framtid, være uteblivelsen av sjangerbenevnelser, tanker om fremtidens danselinje, refleksjoner rundt summativ vurdering og sist, danselinjens kobling til høyere utdanning og det profesjonelle feltet.

4.3.1 Uteblivelsen av sjangerbenevnelser

En av de større endringene i læreplanen er uteblivelsen av sjangerbenevnelser. Her stiller to av informantene seg i en noe mer undrende posisjon, hvor en av dem sier at hun «ikke (er) negativ til at sjangrene har blitt oppløst», mens de to andre er tydelige på at de ønsker å

beholde fordelingen av de tre sjangrene (klassisk, jazz, moderne). Å ikke eksplisitt referere til stilartenes navn tolkes av informantene å være knyttet til *strømninger* og *diskusjoner i dansefeltet*, selv om ingen av de høyere utdanningsinstitusjonene for dans i Norge har tatt steget ved å slå sammen tidligere stilinndelte programretninger riktig enda. En av informantene forteller at denne nye bruken av kjerneelemente i faget scenisk dans; danseteknikk, danseutøvelse og improvisasjon i dans, satte i gang felles refleksjoner og drøfting i deres kollegium om hva danseteknikk er, når du ser bort i fra sjangrene,

(...) du skal ha ulike ferdigheter i danseteknikk, og da har vi jo satt oss spørsmålet «hva er danseteknikk?». For oss er danseteknikk alle de 3 [tidligere hovedområdene] klassisk, jazz og moderne, og jeg mener at de er like viktige. Jeg synes at det er så bra å se elevene i en ballettklasse [annen stil enn det faglærer underviser], altså jeg smyger meg inn og ser de ... Bare stå ved barren! for da får jeg en enda bedre forståelse av «ok, de har vekten der, ok». Jeg synes det er kjempelærerikt, så jeg kommer til å tviholde på at de skal ha like mye [av hver sjanger]. (#Informant 2)

Samtlige av informantene drøfter både fordeler og ulemper ved denne endringen i læreplanen. Argumentasjonen for å beholde de tre sjangrene klassisk ballett, jazzdans og moderne- og samtidsdans er i hovedsak tre grunner (1) elevene får breddetrening og erfaringer fra ulike stiler (2) overføringsverdi mellom de ulike sjangerne (3) å ruste eleven til opptaksprøver for høyere utdanning i dans. Fordelene ved å ikke definere sjangre eksplisitt i læreplanen nevnes å være (1) større handlingsrom; bruk av lokale ressurser og styrker på de ulike stedene og (2) muligheter for å tenke annerledes og teste ut nye innganger til fagstoffet. En av informantene leker med tanken om å teste ut mulighetene for å velge en fordypning i 3. klasse. Hun forteller at dette da måtte ha vært i faget scenisk dans fordypning (som er et annet fag enn scenisk dans på danselinjen), hvor hver enkelt elev ville kunne fordype seg i den sjangeren man ønsket,

I en sånn fantastisk fin verden hvor man ikke bør tenke på stillingsprosent eller timeplan eller bruk av dansesal, så ser jeg jo det at i 3. klasse, i det faget som heter Scenisk dans fordypning 2, hvor man virkelig på en måte kunne ha fordypet seg og hvis man da hadde hatt mulighet til å «nei jeg har faktisk lyst til å ha fokus på enda mer samtid» eller enda mer jazz, eller enda mer ballett (...) sånn at de da faktisk kunne fordypet seg ekstra. (#Informant 2)

Det resonneres fort over til at dette ikke er fysisk mulig per i dag på grunn av økonomi, timeplan, rom og faglærere. Hun forteller videre at dette kunne vært en fin idé, særlig for elevene som ønsker å søke seg videre til høyere utdanning og som kanskje siktet seg inn på en spesifikk høyskole med en tydelig profil eller vektet sjanger.

Selv om informantene har noen 'avstikkere' og personlige kjepphester de kjemper for, framstår de som helhetlig nok så enige i at det er lurt å ikke bare ha fokus på én stil eller

sjanger i faget. Informantene som ikke uttrykker et eksplisitt ønske om å beholde den tradisjonelle inndelingen tolkes altså ikke å ville gå fullstendig bort i fra de tre sjangrene. Flere av informantene forteller om en diskusjon i fagmiljøet da de første høringsutkastene kom, hvor på sjangerne var fjernet og begrepet dansekunst fungerte som en form for samlebetegnelse;

(ler) Hehe, nei, ja ... Og det var en veldig sånn diskusjon i fagmiljøet. Ja i høringsuttalelse. Det var jo litt sånn... Eh... Krasse fronter ville jeg si, (...) men jeg synes det er spennende kanskje? å gå bort i fra de. Sånn for meg som underviser ballett og samtidsdans, det er noe sånn grunnleggende der. Det er noen grunnleggende opplegg, både metoder vi kan se på og grunnleggende prinsipper å jobber etter, som på en måte uavhengig av sjanger kanskje får oss til å tenke litt mer sammenhenger vi og? (#Informant 1)

Noen av de andre informantene peker også til det faktum at de aller fleste som jobber på danselinjene i Norge i dag ofte er ansatte som faglærere i de respektive sjangerne. En informant gjør det tydelig at hun ikke har kompetanse til å undervise i eksempelvis stilen hip hop, men at de løser dette ved å hente inn eksterne lærere eller dansekunstnere for workshops, eller for å koreografere til danselinjens årlige elevforestilling. En annen informant peker på det faktum at det kan oppstå problemer i forbindelse med sensur på tvers av skoler, der læreren som er inne som sensor blir presentert med en stil eller et materiale som hen ikke nødvendigvis har kompetanse til å vurdere.

Også ser jeg det som utfordrende i forhold til at vi er sensorer på hverandres skoler, og hvis en skole da velger noe helt annet eller – de velger å ha fokus på folkedans, eller hip hop eller, så blir det plutselig vanskelig å skulle gå inn. Jeg kan ikke gå inn som sensor å vurdere hip hop på en måte, for det er ikke mitt område, så det tenker jeg at det er utfordrende da. (#Informant 3)

Utfordringer som dette diskuteres av samtlige informanter, uten at det nødvendigvis finnes en løsning på dette per i dag. En faktor i denne sammenheng som pekes til er hvordan det i dag, i Norge, ikke tilbys en formell bachelorutdanning innenfor det som ansees å være kommersielle dansestiler, som eksempelvis hip hop. Dette kan vanskeliggjøre å få på plass formelle pedagogiske, fagdidaktiske utdanninger og kompetanseheving spisset inn imot vurdering av andre dansestiler enn klassisk ballett, jazzdans og moderne- og samtidsdans.

4.3.2 Fremtidens danselinje

Alle informantene er enige om én ting, at danselinjen i 2050 kommer til å se annerledes ut. En av informantene peker til musikklinjen, hvor du nå kan velge PC som hovedinstrument. Hun tror at teknologi og digitale hjelpemidler vil spille en mye større rolle i framtiden, og at det, slik hun tolker dansefeltet, i en større grad vil jobbes med 'cross over' mellom teater og dans.

Hun spør: «må man ha skille mellom dem?». Videre understreker hun også at hun ikke tror danselinjen nødvendigvis vil miste de tradisjonelle sjangerne helt, men at dansefeltet naturlig fortsetter å utvikle seg i takt med samfunnet, som videre påvirker hva som bør ligge til grunn for hvordan danselinjen vil se ut.

Jeg vet ikke hvor dette vil gå, he he he. Men jeg tror – det har jo skjedd mye siden jeg valgte å jobbe med dans og da har det jo fjernet seg mer og mer fra en veldig stilistisk, satt tradisjonsform til «hva mer kan det være?». Men det er klart vi kan ikke fortsette der i det uendelige heller, så jeg tenker at – at det vil favne begge deler. Foreløpig ser det ut som mye *mindre form* og mye *mer individualitet* da (...) nå handler det mer om hva er det *jeg* synes er viktig? hva er det jeg har liksom ‘merget’ sammen som er min erfaring da, så ... (#Informant 4)

Begrepet å ‘merge’ viser til en sammensmelting av stiler, eksempelvis å blande danseteknikkene jazz og samtidsdans, dans og teater eller kanskje dans og kampsport; som capoeira. Her brukes prinsipper og arbeidsmetoder fra de respektive stilene eller praksisene for å oppnå et annerledes uttrykk. I likhet med en av de andre informantene reflekteres det også i denne sammenheng rundt selve begrepet teknikk; hva kan teknikk være? Og hva innebærer teknikk i dansefag? Det tolkes av to av informantene å være en gryende interesse i en mer anatomisk og vitenskapelig inngang til danseteknikk i feltet. Her trekker informantene inn begreper som *skadeforebygging* og *grunnteknikk*.

(...) vi vil jo alltid jobbe med kropp og det er klart at vi får mer og mer kunnskap om kropp også. Du kan jo si at for noen retninger nå så går du inn i en veldig sånn teknisk tilnærming til danseteknikk (...) Det går ikke på liksom estetisk form, men det går på det vitenskapelige (...) at man får mer der du kan se hvordan er det jeg manipulerer kroppen for å utnytte – ja, litt sånn idrettskunnskap da. (#Informant 4)

En ny forståelse for begrepet teknikk tolkes videre av en av de andre informantene å påvirke både vurderingens form og medvirkning fra elevene. Hun tror at elevene i en større grad enn tidligere vil være med på å bestemme hva de ønsker å vise på en eksamen, og at selve fagene på danselinjen vil være annerledes enn i dag. Å jobbe mer med *praksiser* og *periodisering* ansees også å bli mer av, hvor det jobbes med ulike *prinsipper* og *temaer*, uavhengig av sjanger og stil.

4.3.3 *Summativ vurdering*

Et av aspektene som skiller scenisk dans mest fra de andre praktisk- estetisk fagene, som musikk eller drama i videregående opplæring er eksamensformen. En av informantene referer til eksamensformen som både *tøff* og *urettferdig* sammenlignet med andre programfag,

Vi hadde diskutert egentlig en del både hvordan man gjør det – for det er ganske tøff vurderingssituasjon, for dans. Og da i videregående hvor man sammenligner med

musikk og drama, hvor dans må vurderes i flere områder, flere ting. De får ikke vise kun det de er best i. Mens i musikk så får de spille ... Jeg vet ikke hvor mange stykker de spiller da, om de spiller 3 stykker eller hva det vet jeg ikke, men de får i hvert fall spille det de er aller best på, de må ikke spille både piano, gitar og synge? som er jo egentlig litt samme som de i dans må vurderes i da? Og i drama så setter vi jo opp et stykke hvor de har sin rolle. Så jeg tenker at det er absolutt et viktig tema å diskutere, om det er andre måter man kan gjøre det på, og at det kanskje er litt urettferdig på en måte, og vanskeligere da? (#Informant 3)

Her stilles det spørsmål rundt hvor rettferdig det er at elever på danselinjen blir vurdert i flere sjangre og stiler. Til sammenligning, satt på spissen, ville da musikkelever måtte spille tre ulike instrumenter; piano, gitar og trommer. Drama elever måtte spille *tre ulike* dramatiske sjangre; *commedia dell'Arte*, renessansens teater og tragedie (eks. Hamlet).

For at det skal skje en endring i undervisningen etterspør flere av informantene en endring i eksamensordningen. Tre av informantene er tydelige på at de ikke synes dagens rammer for eksamen stemmer overens med fagfornyelsens verdigrunnlag og formål for faget, og samtlige fire informanter opplever en inkonsekvens mellom læreplan og vurderingens form og rammer.

Ja det er ikke gjort noe med den eksamensordningen. Det er jo mer på et sånt allment plan og diskusjon også – hvorfor ikke? Det synes jeg er så rart. Og i læreplanen og, det var jo ikke vurdering og sånn, det blir jo ikke noe nytt? så jeg tenker at det er det er et tema som bør og *må* opp til diskusjon. (...) Det er jo mange elevorganisasjoner som kaster ut «hvorfor?» og jeg – jeg er så enig med dem der altså, fordi jeg mener at det kan være hemmende for god læring faktisk. (#Informant 1)

En av informantene argumenterer i denne sammenheng for at eksamen *hindrer motivasjon og mestringsfølelse*. Hun viser til både elevorganisasjoner og fagpersoners nylige kronikker i forskjellige nyhetskanaler, som mener det bør gjøres noe med eksamensordningen; dens form og rammer. Tre av fire informanter mener at den summative vurderingen, eksamen i scenisk dans, fint kunne ha brukt *bestått/ikke bestått* eller *godkjent/ikke godkjent*. En av informantene belyser viktigheten av å anerkjenne de 'dyktige' elevene, men det er videre bred enighet (også hos denne ene informanten) blant kollegiet om at bruken av en benevnelse uten gradering *vil* kunne gagne både elevene og undervisningen,

Ja det kan du si, eller *bestått/ikke bestått*. Hvor du kan jobbe med hver og en elev, altså sånn som jeg vil si jeg gjør på min andre arbeidsplass [ikke vgs]. «Hvor er du nå?», «Hva er det vi vil at du – ikke bare jeg, men du, skal bli sterkere på?», «Hva skal du lære?» og «Hva trenger du å jobbe med?». At det blir fokus, ikke på hva elevene skal oppnå for å få den og den karakteren eller hva man ikke kan, eller hvorfor, som *stempel* på en måte. Du fremmer jo mer det subjektive og mer styrkende og det kunstneriske, vil jeg også si, ved hver enkelt elev eller individ. Ikke sette det på en måte norm liksom. (#Informant 4)

Informantene er ikke imot summativ vurdering i dans eller eksamen i seg selv, de ønsker en endring i form og rammer for å ivareta, styrke og bygge opp under i hovedsak to aspekter: (1) elevenes faglige, kunstneriske og emosjonelle ve og vel, og (2) undervisningens fokus og handlingsrom.

I forbindelse med standpunkt ytrer også to av informantene et ønske om at *innsats* bør telle inn. Den ene informanten sier grunnlaget for dette er at det oppleves urettferdig når en elev som eksempelvis har mye fravær, bidrar lite inn til gruppen og generelt viser mangel på engasjement og innsats får toppkarakter. I et oppfølgingsspørsmål om innsats burde være en del av vurderingen svarer en av informantene ja, og at det kanskje kunne tenkes å inngå i flere fag i skolen;

Ja, jeg tenker egentlig det, det kunne vært det i mange fag egentlig. For det tenker jeg er så viktig, med den innsatsen, og det har vært etter en del ungdommer som også er opptatt av det og en del skriverier nå til sommeren hvor det var mye oppslag om «bare 6-ere på kortet». Så var den ene som skrev at han ikke kjente på den tilfredsstillingen eller hva det nå heter, over og har gode karakterer fordi han vet at det er så mange andre som har jobbet mye hardere enn det han har gjort i alle fag, men som har bare så vidt har klart å karre seg gjennom. Så jeg tenker innsats godt kunne vært med som en del av vurderingen ja. (#Informant 3)

I spørsmålet om hvordan de selv ville lagt opp en eksamen i scenisk dans svarer informantene litt ulikt. Noen av informantene ser for seg en litt mindre formell situasjon enn dagens eksamen, hvor elevene deltar i en form for *workshop*, mens andre ser for seg en forestilling lignende en avgangsforestilling på en høyskole eller fagskole. En av informantene reflekterer rundt hvordan vurdering i en workshop-situasjon vil kunne foregå. Her tenkes det blant annet at sensor vil kunne se elevene anvende kompetansen sin i praksis på det noen av informantene anser å være en mer autentisk situasjon for feltet. Informanten retter søkelys mot at det vil være minst like interessant for sensor å se hvordan eleven tar nytt materiale fremfor å bare vise fram noe man har terpet på i uker eller måneder.

(...) at det er mer som en – vi kan kalle det en workshop situasjon, enn at du skal bare skal vise noe materiale du har øvd på. Så hvis du skal favne prosessarbeidet og hvordan man – så er det jo like interessant å se hvordan tar denne eleven nytt materiale? hvordan tar de denne oppgaven? fremfor å bare skulle gjøre noe de har terpet på og som de har lært og jobbet fram i et visst antall uker, som også er bra, man kan også ha med det, men at det kan være en blanding da, sånn at man både kan vise det at man kan jobbe i dybden med materiale og dette har vi som jobbet med over tid, men at det også ... Hvordan kan [eleven] jobbe med ny jobb? hvordan kan du ta valg her? hvordan kan eleven få lov å reflektere i denne oppgaven? Det kan være en oppgave underveis som de får, en koreografi, men de får samtidig utvalg hvordan skal vi – altså utføre koreografi, det kommer an på musikalitet og timing, retninger, rom og så videre. Altså at det ligger flere fasetter i det sant? (#Informant 4)

I en slik vurderingsform mener informanten at elevene vil få vise fram flere sider og fasetter av seg som dansere; både i et materiale de har jobbet i over tid, tilnærmet en produksjon, men også får en sjanse til å vise hvordan de kan anvende og utøve kompetansen sin i et nytt materiale eller situasjon. En annen form som foreslås av tre av fire informanter er en forestilling, eller en eksamensforestilling. Ingen av informantene utdyper eller kommer med konkrete grep for hvordan forestillingen burde foregå, dog understreker en av informantene at det måtte ha blitt satt svært tydelige rammer og kriterier i forbindelse med denne for å sikre vurderingens validitet og reliabilitet.

4.3.4 Kobling til høyere utdanning og det profesjonelle feltet

Danselinjen i den videregående opplæringen skal være studieforberedende, noe samtlige av informantene viser til og kommer innom under intervjuene. Det snakkes i denne sammenheng om ulike situasjoner og kontekster informantene mener elevene bør forberedes på.

Informantene er bevisst at kun et fåtall av elevene som går danselinjen tar steget videre til høyskole eller fagskole, men er likevel tydelige på at deres mandat er å legge til rette for- og ruste dem til nettopp dette. To av informantene retter søkelyset på hvordan de opplever fagfornyelsen nesten er forut sin tid; at uteblivelsen av sjangerbenevnelse har skjedd hos dem, i nivået 'under', før de høyere utdanningsinstitusjonene har tatt disse grepene,

Ja, så det er viktig at vi da – vi forholder oss til hva som skjer på høyskolenivå. Hva kreves det av dem [studenter i høyere utdanning]? og enda i dag da kreves det faktisk at de skal ha ballett – ha noen ferdigheter der, og jazzdans og samtidsdans, sånn at [så lenge] de *rigide systemene* er på høyskolenivå så ... (#Informant 1)

Videre mener denne informanten at de lokalene danselinjene gjerne må skape sin egen identitet, men at det bør være en *sammenheng* der – at elevene som går på danselinjen, uansett hvor i landet, forberedes på- og tilegner seg et grunnlag for å kunne ta steget videre i høyere utdanning i dans. Flere av informantene snakker også om viktigheten av *bredde*; at elevene får erfaring og kunnskap om ulike sjangre og uttrykk. Informanten som jobber på både videregående skole og i høyere utdanning opplever at kompetansen som kreves eller ønskes av en danser i 2022 er ulik det som var etterspurt for 10 år siden.

Ja sant, for hva er det som er etterpå? og det er nok en litt treghet i høyskolene. Men så er det jo interessant, altså i forhold til hva program – hvordan skal man tenke dans? hva er dans? hvem er dansere? hva er en god danser? (...) det er ikke nødvendigvis sånn at du bare er jazzdanser eller du bare jobber samtidig eller ... Det er liksom en mer flyt i måten å jobbe på, og også det at man har en utdanning i dansekunst da (...), at ikke det nødvendigvis er en utdanning som jazzdanser. Så på den måten så er jo fagfornyelsen mer – den er jo laget av noen som er i den

tankegangen og som ønsker at man skal tenke *danseskunst*, ikke sjangre og stilarter og den inndelingen der da ... (#Informant 4)

Informanten mener at å jobbe mer flytende med- og mellom sjangre kan styrke elevenes selvstendighet, refleksjon, og evne til å ta personlige og aktive kunstneriske valg.

Oppsummert, tror informantene i denne studien at framtidens danselinje både vil se ut og oppleves annerledes enn slik den gjør i dag. Det bred enighet om at fagfornyelsens endringer er kommet for å bli – med mer handlingsrom, lokale tilpasninger og fokus på individet. Et nytt syn på danseteknikk tolkes å spire, hvor fokuset flyttes fra form til følelse; fra standardisering og definerte former (shapes, moldes) eleven søker å oppnå, til å i større grad vektlegge elevens egenart, særpreg og forståelse for dansetekniske prinsipper.

5.0 Drøfting

The true test is so central to instruction that it is known from the start and repeatedly taken because it is both central and complex - equivalent to the game to be played or the musical piece to be performed. The true test of ability is to perform consistently well tasks whose criteria for success are known and valued.

— Wiggins, 1989, s. 706

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte resultatene fra analysen opp imot det teoretiske rammeverket for oppgaven og tidligere forskning på feltet. Dette vil si at jeg benytter meg av en *moderat* til *konseptuell* generalisering. I en moderat generalisering forventes det at forskeren systematisk redegjør for hvilke i hvilke situasjoner og kontekster resultatene vil være gyldige i (Tjora, 2017). I en konseptuell generalisering, ofte knyttet til konseptutviklingsteorier som *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1980), vil generaliseringen kunne benyttes i utvikling av konsepter, typologier eller teorier, som kan ha relevans for andre lignende caser enn den som er studert (Tjora, 2017). Jeg vil trekke fram sentrale utfordringer og dilemmaer som oppstår i vurderingsarbeid i scenisk dans faget, hvordan man kan forstå begrepet vurderingskompetanse i denne spesifikke konteksten, og videre hvordan danselinjen i videregående opplæring vil kunne se ut i fremtiden. Det tas forbehold om at funn og resultater i denne oppgaven ikke vil være representativ for alle danselærere på danselinjer i Norge. Drøftingen, argumentasjoner og refleksjoner som gjøres er på bakgrunn av- og med utgangspunkt i denne masteroppgaven. Kapittelet er delt i fire deler, hvor hvert tema anerkjenner forskjeller og spenninger mellom funn og teori, og fungerer som et bakteppe for å belyse mine forskningsspørsmål i arbeid med denne oppgaven. Avslutningsvis presenterer jeg en modell som kan fungere som et teoretisk rammeverk eller kodeverktøy for videre arbeid med- og utvikling av vurderingsformer- og praksis i dansefaget scenisk dans.

5.1 Et trent øye

En av informantene reflekterer rundt karaktersetning fra tre ulike sider; hvordan det påvirker læreren og ens pedagogiske praksis, eleven og deres fokus i undervisningen, og ikke minst faget; på hvilke måter fokuset i undervisningen lett trekkes mot måloppnåelse og resultater i motsetning til læring og utvikling. Det er med refleksjoner som dette at informanten viser til egenskaper som teorien (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Hopfenbeck, 2016; Sandvik & Buland, 2014) anser å være vurderingskompetanse; fagkompetanse, å vite hva elevene kan og ikke kan, hvordan vurderinger kan virke på gode og mindre gode måter, og hvordan ulike vurderingsmåter vil påvirke resultatet (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Sandvik & Buland, 2014).

For å kunne utøve gode vurderinger av elevene i dansefaget scenisk dans er både det å ha høy danserisk kompetanse (kjennskap) og vurderingskompetanse avgjørende.

Basert på analysen og teoretisk rammeverk for oppgaven, handler essensen av implikasjoner for vurdering i dansefaget i hovedsak om to ting; (1) dans er et kunstfag, og (2) kunstfag kan være vanskelig å vurdere summativt. Elevens kompetanse er ikke bare kognitiv kunnskap eller kroppslige ferdigheter i form av danseteknikk. Faktorer som personlighet, estetiske preferanser, fysiske forutsetninger, innsats og humør eller mentale helse vil påvirke utøvelsen av dansen. Dette bringer inn en ny dimensjon i vurderingen, sammenlignet med fag som matte eller fysikk, hvor det ofte finnes et rett eller galt svar. Selv om det i danseteknikk finnes både stiltekniske prinsipper og estetiske preferanser, bør det på bakgrunn av denne ekstra dimensjonen, kunne tenkes å være fordelaktig å legge til rette for et større handlingsrom og lokale tilpasninger – for å sikre at elevene får vist kompetansen sin på flere og varierte måter (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Her vil det kunne tenkes at danselæreren, som kjenner elevene best, vil vite hvordan dette bør gjøres på best mulig måte (Wiggins, 1989). Basert på teorien som at læreren hypotetisk sett er en kjenner (Eisner, 1991), bør overordnede instanser ha tillit til- og stole på at læreren, sammen med en sensorer, vil kunne gjøre gode faglige vurderinger av elevene. På den andre siden viser resultatene fra rapporten *Bedre vurdering i kunstfagene* (Limstrand & Abrahamsen, 2009), at vurderingskompetansen hos lærere i kunstfag ikke ansees å være tilstrekkelig. Derimot tolker jeg resultatene fra rapporten i seg selv avsløre at informantene, lærerne, som ga disse tilbakemeldingene ikke nødvendigvis vil ansees å være kjennere. Tilbakemeldingene som presenteres kan virke å avsløre, i sin form, både lite vurderingskompetanse og til en viss grad fagkompetanse i måten de er skrevet på,

Grundig fagkompetanse omfatter et stort tilfang av fagbegrep. Skal man kunne si noe presist til elever og studenter om hvordan de skal arbeide videre for å lære mer, må det kunne uttrykkes mer faglig og konkret enn med «stå på» og «han må arbeide mer». Det er en viktig oppgave for både grunnskole, videregående skole og lærerutdanning å se til at elever og studenter blir like godt kjent med fagspråket i kunstfagene som i andre fag. (Limstrand & Abrahamsen, 2009, s. 35)

Tilbakemeldinger som «stå på» og «han må arbeide mer» sier ikke noe om kvaliteten på arbeidet (Eisner, 1991), hvor eleven befinner seg faglig (Utdanningsdirektoratet, 2021b) eller hvordan- og på hvilke måter eleven kan utvikle seg videre (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Hopfenbeck, 2016; Hoy, 2006). Det tolkes derfor at lærere/informanter som har gitt slike tilbakemeldinger til elevene ikke er kjennere i faget de underviser. I en undersøkelse av Statistisk sentralbyrå fra 2019, vises det til at kun halvparten av lærere som underviser i

praktisk- estetiske fag i grunnskolen har formell kompetanse (Danielsen et al., 2022). Dette leder videre inn på en diskusjon og problematikk som går utover denne oppgavens grenser; at lærere som ikke har kompetanse eller utdanning i kunstoffag settes til å undervise i disse fagene.

Eisner (2004) forteller at beslutninger og valg springer ut ifra følelser og skaper kroppsliggjort erfaring, en komposisjon som *føles* riktig (Eisner, 2004). Selv om kunstneriske valg hos eleven gjøres på bakgrunn av *følelse*, vil jeg argumentere for at læreren eller sensorens vurdering ikke bør gjøre det. Altså, beslutninger og avgjørelser i kunst kan gjøres på bakgrunn av somatisk kunnskap og personlige estetiske preferanser, mens beslutninger og avgjørelser i *vurdering* bør tas på bakgrunn av det faglige arbeidet eleven utfører, med utgangspunkt i kompetansemål fra læreplanen og tilhørende lokale vurderingskriterier (Limstrand & Abrahamsen, 2009). Her ansees begrepet kjennskap (*connesseurship*) å være relevant, fordi begrepet også rommer den kyndige kritiker. Begrepet *connesseur* tolkes på bakgrunn av Eisners (1991) beskrivelser, sett opp imot Hopfenbeck (2016), Stiggins (1991, 1995), Sandvik & Bulands (2014) og Xu & Brown's (2016) teorier, å også romme vurderingskompetanse.

Det er nok ikke til å komme utenom at lærerens estetiske briller og personlige preferanser til en viss grad vil spille inn. Det er her Eisner (1991) mener at kjenneren med sitt trente øye, i motsetning til andre, vil kunne se forbi personlige bias og preferanser. Det trente øyet er nettopp det; å vite hvilke komponenter som skal kritiseres, for å kunne fokusere på relevante aspekter og kvaliteter i det faglige arbeidet eleven utfører. Både Eisner (2004), informantene til Husby (2017) og mine egne informanter i denne oppgaven, enes om at kunsten, i dette tilfellet dansen, ikke må la seg forminskes av målstyringsregimet (Husby, 2017, s. 82). Spørsmålet er da om følelsen av forminskning handler mer om formen på- og rammene for vurderingen, enn vurderingen i seg selv? Med utgangspunkt i Meyer (2010) er min teori som følgende: Kunsten er i seg selv objekt for subjektivitet, hvor kunstnerens ambisjoner eller visjoner kun til en viss grad vil kunne styre mottakerens tolkning av kunstnerens skapelse. Jo mer konkret, deskriptiv og kontekstuell kunsten er, jo mer fratar kunstneren mottakerens mulighet for tolkning. Jo mer abstrakt og subtil kunsten er, jo mer gir kunstneren mottakeren mulighet for tolkning og fantasi. Ut ifra denne antakelsen undrer jeg meg: hvis sluttvurderingen i dansefaget scenisk dans hadde sett annerledes ut, og vært utformet med grobunn i læreplanens sjangeroverskridende kjerneelementer danseteknikk, danseutøvelse og improvisasjon – ville dette oppleves mer 'riktig' og 'autentisk' for lærere og elever? ville faget og eksamen oppleves mindre 'forminsket'? og ville faget oppleves å ikke i like stor grad gå på akkord med dansens egenart og grunnprinsipper?

Et dilemma som reflekteres rundt under intervjuene med informantene er en situasjon de som danselærere ofte står i; eksempelvis kan «Kevin» ha en meget god forståelse og kunnskap for dansetekniske prinsipper, uten å enda helt klare å anvende og formidle disse med egenart og trygghet kroppslig. Hvordan vekter du dette mot «Silje» som ikke viser samme forståelse og kunnskap rundt dansetekniske prinsipper, men som har svært gode fysiske forutsetninger (stort utslag i hoftelodd, naturlig fleksibilitet, med mer). I mange tilfeller ville disse to elevene kunne ende opp med samme karakter i faget. Informantene forteller at de i slike problemstillinger alltid drøfter elevens helhetlige kompetanse i fellesskap før de setter karakter. Om dette ansees å være rettferdig eller riktig er vanskelig å svare på. Det blir derfor viktig å ha gode lokale vurderingskriterier som både elever og lærere er bevisste, slik at alle parter ser sammenheng mellom vurderingskriterier og karakterene (Fullan, 2001; Utdanningsdirektoratet, 2019c).

En annen inngang i dette ville videre ha handlet om hvordan kriterier og mål utformes, hvor det tydeliggjøres og konkretiseres hvilke kvalitative aspekter som vektes tyngre enn andre. Det anbefales at framtidens prøver og eksamen bør søke å være case- eller scenariobaserte, altså mer autentisk, realistisk og virkelighetsnær (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I rapporten *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen. Del 3—Frampek mot fagfornyelsen* formidles det at «Slike eksamener krever i tillegg kriterier som kan ivareta kvalitative forskjeller i besvarelsen samt i hvilken grad et kriterium er møtt.» (Utdanningsdirektoratet, 2019a), og videre at dette vil kreve mer bruk av faglig skjønn, utstrakt opplæring av prøveutviklere og eksamensnemder, og ikke minst at slike prøver vil kunne føre til reduksjon i objektivitet og/eller reliabilitet (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Sentralt i slike autentiske prøver er ifølge Wiggins (1989) at kriterier for måloppnåelser bør være kjent for alle som er delaktig i vurderingssituasjonen fra start (Wiggins, 1989). I faget scenisk dans ville dette bety at samtlige aspekter elevene blir vurdert i- og på bakgrunn av, skal være kjent. Et eksempel på hvordan dette kan se ut i praksis er at læreren i faget tydeliggjør og konkretiser målene ved å peke til eksempler på differensieringer mellom høy og lav kvalitet/måloppnåelse, etter hvert som de jobbes med underveis i undervisningen. På denne måten vil lærere i større grad kunne sikre at elevene oppfatter og forstår sammenhenger mellom mål, kriterier på kvalitet og undervisning (Fullan, 2001; Hopfenbeck, 2016; Sandvik & Buland, 2014).

Å anta at samtlige lærere eller sensorer vil være kjennere, med et trent øye, ville være naivt. Et steg i riktig retning kan være at skolene aktivt arbeider med videreutdanning og kompetanseutvikling innenfor vurdering, både generelt, og med fordypningsarbeid innenfor

programfag eller fagområder. Dette er dessuten noe som etterlyses av flere informanter; mer informasjonsflyt og delingskultur, et nasjonalt samarbeid mellom danselinjene på tvers av fylker og kommuner. Selv om et slikt arbeid vil kreve stor innsats og kontinuitet over tid, ville det videre kunne tenkes å resultere i både interesse, engasjement og utvikling innenfor de aktuelle fagene.

5.2 Et tveegget sverd

Analysen viser, i likhet med det teoretiske rammeverket, at vurdering i kunstfag alltid vil være komplekst. Både informantene, rapporten *Bedre vurdering i kunstfagene* (Limstrand & Abrahamsen, 2009) og de ulike teoretikerne (Eisner, 1985, 1991; Fjørtoft & Sandvik, 2016; Hopfenbeck, 2016) argumenterer for at faglig kompetanse, kjennskap og skjønn vil spille inn i lærernes vurderingsarbeid. Basert på funn i analysen vil jeg drøfte to sentrale utfordringer for vurdering i dansefaget scenisk dans, være: (1) fagets møte med skoleverkets rammer og føringer, og (2) vurderingens form i møte med faget scenisk dans.

(1) Praktisk-estetiske fag som musikk, dans og teater belyses av Eisner (2003) som fag som transformerer hjerner om til sinn; «Transforming brains into minds» (Eisner, 2003). En kan forstå dette som at Eisner (2003) mener kunstfag lærer elevene om mer enn tall og puggekunnskap. Ved å utøve- eller være aktivt deltakende i en kunstnerisk praksis vil individet, i dette tilfellet eleven, gi og dele av seg selv. Dette kan være både skummelt og sårbart, noe samtlige av informantene belyser i sine intervjuer. Selv om vurderinger kan oppleves som vanskelig har elever i videregående skole rett på vurdering. Dette er lovpålagt og bestemt gjennom skolens rammer og regler. Derimot er ikke informantene i denne oppgaven, i motsetning til enkelte av Husbys (2017) informanter, i opposisjon til verken læreplan, kompetansemål eller det å vurdere elevene i seg selv. Der Husby (2017) referer til vurdering i dansefaget som noe som oppleves som diktet og dratt ned som en tvangstrøye, framstår informantene ifølge mine resultater som overordnet positive eller nøytrale til arbeid med vurdering i faget. Hvorfor funnene spriker så mye kan tenkes å ha flere årsaker. For det første er reliabiliteten, eller målesikkerheten, i begge studier så lave (få deltakere) at en generalisering umulig kan underbygges. For å få et bedre innblikk i erfaringer og meninger rundt vurdering i dansefag ville en større studie på landbasis vært nødvendig, og absolutt ikke umulig med tanke på dagens hjelpemidler og ressurser innen IKT. For det andre kan det tenkes at informantene i studiene både har ulike oppfatninger av-, forståelse og erfaringer rundt *begrepet* vurdering. Det kan tenkes å være store forskjeller på hvordan det jobbes med kompetanseutvikling innenfor vurderingskompetanse, forståelse og tolkninger av læreplan,

konkretisering av kompetansemål og utvikling av kriterier for måloppnåelse på de lokale skolene. Et tredje moment kan tenkes å handle om læreplanen i seg selv. Mens Husbys (2017) funn springer ut ifra erfaringer med læreplan og kompetansemål i kunnskapsløftet LK06, er mine funn med utgangspunkt i fagfornyelsen LK20. Om mine informanter hadde blitt intervjuet under den tidligere læreplanen, ville de nok ha kommet med nok så ulike svar og refleksjoner, noe #Informant 1 bygger opp under i sin refleksjon om endringer fra LK06 til LK20,

Altså hvis jeg skal si det korte i trekk så synes jeg det har gått fra en sånn *resultatorientert målstyrt* og mer kanskje *mesterlære tradisjonsbasert undervisning*, hvor man skulle da *kopiere ofte bevegelse og læreren* hadde mer, *hierarkiet* var mer sånn [gestikulerer hånd opp, tolkes som «på toppen»], det var mer lærerstyrt. (#Informant 1) (først presentert i analysen 4.3 Fortid vs. framtid)

Det tolkes ut ifra dette utsagnet en noe negativ undertone mot kunnskapsløftet LK06, dette markert ved bruk av skråstilling av teksten der det som tolkes som negativt ladede ord og undertoner brukes.

I denne forbindelse er det også verdt å merke seg, hvem var medlemmene i læreplanutvalget under arbeidet med fagfornyelsen? hvordan var sammensetningen av representanter for de ulike stilene/sjangrene og områdene i dansefeltet? hvilke skoler svarte på høringsutkastene? og hvordan så relasjonene i læreplangruppen ut? Selv om disse spørsmålene går utover oppgavens forskningsspørsmål er det relevante refleksjoner å ha med seg for å kunne forstå hvilke aspekter som ligger til grunn for det endelige resultatet en ser i fagfornyelsen. Kvale & Brinkmann (2017) skriver at «Utvelgelsen av hvem som skal vurdere sannhetsinnhold og verdi, anses i mange tilfeller som avgjørende.» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 285). Sannheten blir i denne sammenheng det som ansees å være 'viktig' eller implisitt 'riktig' kunnskap i forbindelse med vurdering i faget, herunder læreren og læreplanen. Spørsmålet om sannhet og makt kan videre sees opp imot forskeren, forfatteren eller intervjueren; i dette tilfellet meg selv. Å være bevisst hvilke bakom liggende antakelser, pedagogiske verdier eller personlige meninger som bor i meg, og hvordan disse vil kunne innvirke på antatte resultater, hva det rettes kritikk mot eller stilles spørsmål ved (Kvale & Brinkmann, 2017).

Dans og kunstfag i opplæringen generelt kan sees på som et tveegget sverd; hvor det virker som at lærere ønsker at både de, elevene og faget i seg selv skal bli tatt seriøst og vektet på lik linje som andre fag i skolen, men må da, i likhet med andre fag, systematiseres og struktureres i henhold til skolens regler og rammer. I fag som kjennetegnes av fravær av regler (Eisner, 2004) vil struktur, systematisering og satte kriterier for måloppnåelse, kunne

tenkes å møte motstand. Det er i denne sammenheng det oppstår utfordringer og problemstillinger rundt fagets egenverdi, tradisjoner og egenart – fordi kunstfaget i seg selv står i opposisjon til regler. Limstrand & Abrahamsen (2009) poengterer i rapporten *Bedre vurderingspraksis i kunstfag* (2009), at det er like mye disse tradisjonelle holdningene til faget og lærernes mangel på vurderingskompetanse, som fagets særpreg i seg selv, som ofte setter en stoppe for- og vanskeliggjør utviklingen av mer systematiske kriterier og vurderingspraksis i kunstfag. På den andre siden formidler informantene i denne studien at ballen må spilles tilbake til skoleverket og at det må skje institusjonelle endringer på tvers av nivåene i grunnopplæringen. Her vil jeg argumentere for at løsningen finnes i møtet mellom læreren/kjenneren, skoleverket og vurderingens form og praksis.

Informantene formidler også at nødvendigheten for vurdering i kunstfag først og fremst handler om å hjelpe eleven å utvikle sine ferdigheter. Denne vurderingen går hånd i hanske med formative vurderingsformer (som undervisvurdering, autentisk vurdering, med mer). Jeg vil derfor argumentere ut i fra mine resultater og teori, for at utfordringer og negative konnotasjoner for vurdering i kunstfag først og fremst handler om den summative vurderingsformen; sluttvurdering, eksamen og karaktersetting. Informantene forteller engasjert om hvordan undervisvurderingen ligger som en naturlig del av deres pedagogiske praksis og fagets egenart; med både verbale og taktile tilbakemeldinger og feedback underveis i klassen. Det er når informantene snakker om eksamen, dens form og karakterer, at utfordringer dukker opp. Informantene er innforstått med at elevene trenger karakterer og å gjennomføre en eksamen, men hadde det vært opp til dem hadde det hele foregått noe annerledes. Tre av fire informanter uttrykker eksplisitt at de ikke anser dagens eksamensform å samsvare med den nye læreplanen LK20, ei heller være særlig relevant og autentisk opp mot hva elevene vil møte av arbeidsoppgaver i dansefeltet. Den mest nærliggende situasjonen eksamensformen vil kunne sammenlignes med (hvor danseren må vise alle tre stilartene klassisk, jazzdans og moderne- og samtidsdans) er en audition eller opptaksprøve til høyere utdanning. Jeg stiller derfor spørsmålet: er formålet med eksamen i scenisk dans 2 og 3 å forberede elevene til auditions og opptaksprøver? Og i så fall, hvor hensiktsmessig er dette for faget i seg selv? Og på hvilke måter styrer dette undervisningen? Hvordan fagets kompetansemål og sentrale verdier formidles (implisitt og eksplisitt) gjennom læreplanen vil derfor være avgjørende for undervisningen, og bør, som informantene også understreker, speiles i eksamens form.

Eksamen i scenisk dans forekommer i dag av en rekke øvelser som læres ut og jobbes med over en lengre periode (uker til måneder) før elevene fremfører disse øvelsene i form av

en slags visningsklasse. Jeg vil argumentere for at denne formen ikke kan sammenlignes med en opptaksprøve i høyere utdanning, eller en tradisjonell audition i det profesjonelle feltet. På en tradisjonell opptaksprøve til høyere utdanning blir det gitt en klasse i en eller flere aktuelle stiler, hvor det ofte gjøres kutt etter hver runde. Etter flere runder med kutt står det ofte en mindre gruppe igjen som går videre til intervju, visning av solo (individuell dans) og noen ganger fysiske tester. Bevegelsesmateriale på opptaksprøven i audition skal være ukjent for danserne. En eksamen i scenisk dans, som består av en rekke øvelser og materiale elevene har øvd og terpet på over lengre tid, vil derfor kreve nok så ulike kompetanser enn møte med det ukjente materiale på opptaksprøven. Satt på spissen vil det tenkes at eksamensformen i scenisk dans favoriserer puggekunnskap og elever som er flinke til å huske, mens opptaksprøven favoriserer elever som er gode på å plukke opp nytt materiale, eller elever som har så høy danserisk kompetanse at de har overskudd til å prestere i materialet og løse oppgavene som blir kastet på dem.

Faren med denne formen for vurdering i videregående skole, eksempelvis lagt opp som en audition, vil være om det å prestere videre blør over i- og gjennomsyrrer undervisningen i faget. Jeg tolker dagens vurderingsform i scenisk dans til å operere opp imot noe som kan sammenlignes med en gloseprøve; hvor elevene skal huske materiale, kopiere form, i stedet for en individuell tilnærming til stilene. Å inneha høy danserisk kompetanse og forståelse for fagets kjerneelementer (danseteknikk, danseutøvelse og improvisasjon) er, som i andre kunstfag, komplekst. Sett ut ifra dagens rammer og føringer for eksamen kan det tenkes at eleven med de beste fysiske forutsetningene og som er flink til å kopiere læreren, ofte vil stikke av med den høyeste karakteren.

En av informantene skiller seg ut fra resterende informanter i utsagnet om at karakterer ikke nødvendigvis bare er negativt. Hun peker i denne forbindelse til noen viktige aspekter: mange av danselinjens søkere velger å søke danselinjen ikke *på tross av*, men *fordi* den har generell studiekompetanse. For noen blir danselinjen, i likhet med musikk- og dramalinjen, sett på som en gyllen middelvei mellom studiespesialisering og yrkesfag; et mer praktisk rettet løp som fortsatt føles trygt fordi du etter endt utdanning har mulighet til å fortsette rett ut til universitet eller høyskole. Selv om det er et fåtall elever som søker seg videre til høyere utdanning i dans, er det viktig å understreke at danselinjen er, og skal være, et studieforberedende program. Elevene skal ved endt utdanning være skikket til og klar for å ta steget videre inn i en profesjonell danseutdanning, være en høyere yrkesfaglig utdanning eller bachelorgrad i dans.

5.3 En danselinje for fremtiden

Med utgangspunkt i teoretisk rammeverk, dansefaget scenisk dans, i møte med fagfornyelsen, funn og analyse, vil jeg videre drøfte implikasjoner og visjoner for framtidens danselinje og dansere. Hvem er disse elevene? og hvordan vil det profesjonelle feltet de møter tenkes å se ut? Både NOU-en 2014:7 *Elevens læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* (Kunnskapsdepartementet, 2014), rapporten *DANCE 2050: The Future of Dance in Higher Education* (McGreevy-Nichols et al., 2014), Shuler et al. (2016) og fagfornyelsens *Prinsipper for læring, utvikling og danning* (Kunnskapsdepartementet, 2017) viser til fellestrekk i deres tanker om kompetanser elevene vil trenge i fremtiden. Begreper og prinsipper som går igjen er fagkompetanse, tverrfaglighet, kritisk tenkning, problemløsning, metakognisjon, selvregulering og evne til samarbeid (være emosjonell kompetanse, medborgerskap, kulturell bevissthet) (Kunnskapsdepartementet, 2014, 2017; McGreevy-Nichols et al., 2014). Disse kompetansene går hånd i hånd med det informantene anser å være sentrale egenskaper for morgendagens dansekunstnere.

En av endringene i den nye læreplanen i scenisk dans DAN02-02 som fremstår som særlig relevant opp imot teori og funn er uteblivelsen av sjangerbenevnelser. Både informantene, Kunnskapsdepartementet (2014) og rapporten *Dance 2050* (McGreevy-Nichols et al., 2014) viser alle til tanker hvor relevante kompetanser og måter å arbeide på vil være; transdisiplinære/tverrfaglige prosjekter, sjangeroverskridende, cross over, sammenheng i- og på tvers av fag og ‘merging’/sammesmleting av stiler og kunstformer. Det er noen divergerende meninger rundt hvorvidt sjangrene klassisk ballett, jazzdans og moderne- og samtidsdans kommer til å forbli de tre hovedfagene som undervises i, der to av informantene ønsker å beholde inndelingen slik den er i dag, mens de andre to mer eksplisitt uttrykker å være åpen for andre tilnærminger. Derimot er det bred enighet for at fagfornyelsens prinsipper er kommet for å bli, hvor den nye beskrivelsen av begrepet danseteknikk er godt mottatt, og tolkes av informantene å bygge opp under mer handlingsrom og mulighet for lokale tilpasninger. Denne endringen i læreplanen tolkes på bakgrunn av dette å være *framtidsrettet*, i tråd med både anbefalinger fra vurderingsteori, strømninger i dansefeltet og ønsker fra informantene. Dog står fortsatt et sentralt spørsmål ubesvart; hvorfor har ikke denne endringen skjedd på høyskole- og universitetsnivå?

En annen endring som fremstår som sentral er bruken av kjerneelementene. Flere av informantene opplever at et nytt syn på begrepet danseteknikk så smått har begynt å spire.

At begrepet også er sjangernøytralt kan tolkes å implisitt vekte elevens helhetlige kompetanse i faget. Mens kompetansemålene i LK06, DAN2-01, var sjangerspesifikke, hvor elevene ble målt opp imot de ulike stilenes estetiske preferanser og ferdighetsmål, kan kompetansemålene i LK20, DAN02-02, i større grad tenkes å legge til rette for å vurdere eleven helhetlig ut ifra dansetekniske prinsipper og fagkompetanser. At danselinjen ikke i like stor grad er bundet opp til å jobbe ut ifra gitte stiler kan videre tenkes å åpne opp for arbeid med fordypning, periodisering, temaer, workshops og alternative praksiser.

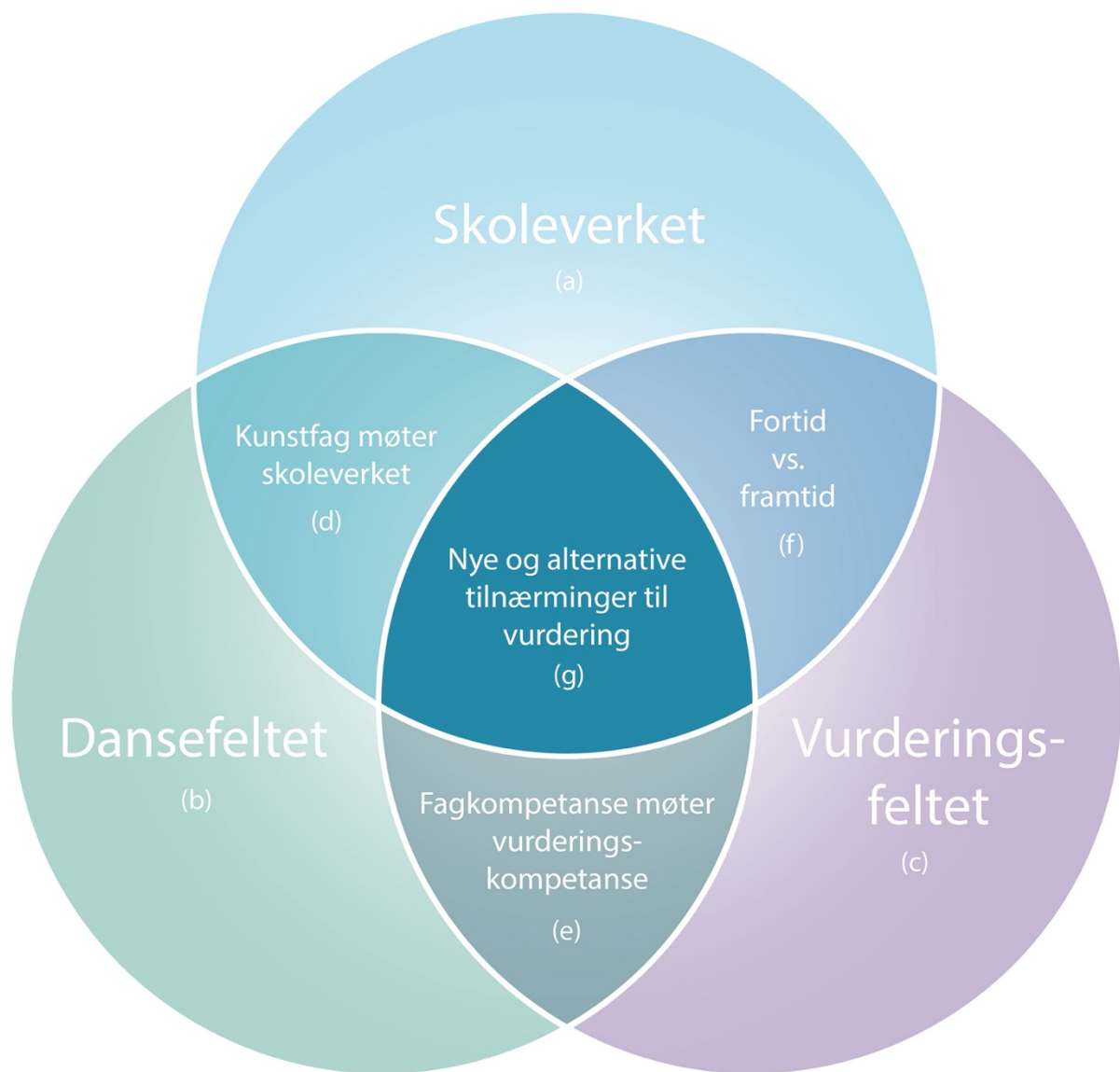
Kjerneelementet og fokuset på improvisasjon kan sees i sammenheng med- og å bygger opp under ønskede kompetanser som kreativitet og innovasjon, problemløsning, kritisk tenkning, selvregulering, metakognisjon, elevmedvirkning og samarbeid. Der improvisasjon tidligere kun var tilknyttet gjennom kompetansemål i moderne- og samtidsdans, fremstår metoden og verktøyet nå som tydelig sentral og betydningsfull. Begreper som ansvarliggjøring og selvregulering av eleven er å finne i flere av oppgavens teoretiske kilder og forskningslitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det kan tolkes at noe av vurderingen og vurderingsarbeidet skal gå over på eleven, som i en større grad skal bli kompetent til å vurdere seg selv (Fjørtoft, 2020). Et tankekors i forbindelse med dette er om alle elever egentlig innehar denne kompetansen? Fjørtoft (2020) retter søkelyset mot at det å skulle vurdere seg selv krever høy taksonomi, egenskaper som jeg i denne oppgaven har knyttet til kjenneren, eller et trent øye. For å jobbe i dybden; med faglige problemstillinger, kritiske spørsmål og vurdering av seg selv og andre, krever det god overflatekunnskap, for å videre kunne trekke ut relevante og hensiktsmessige aspekter ved faget eller konteksten (Fjørtoft, 2020).

Et annen aspekt i forbindelse med framtidens danselinje er hvordan fagfornyelsen kan sies å muliggjøre såkalte 'nisje-linjer'; i den mening at en danselinje velger å vekte en stil eller sjanger som mer betydningsfull eller viktig. Noen av informantene kommer inn på dette tema og stiller spørsmålsteget ved hvordan dette ville fungere i praksis, da særlig med tanke på den samlede kompetansen eleven sitter igjen med etter endt opplæring, men også med hensyn til sensur i en eksamenssituasjon. Så hvor stor frihet har den lokale skolen? To av informantene stiller spørsmål ved hvor stor denne friheten i realiteten er og hensikten ved å fjerne sjangerbenevnelser i læreplanen, når rammedokumentet for eksamen i faget fortsatt eksplisitt krever disse.

5.4 Modell for vurderingsarbeid i scenisk dans

Basert på mine resultater fra analysen har jeg utviklet et teoretisk rammeverk for vurderingsformer i scenisk dans som kan fungere som et utgangspunkt for videre arbeid med å utvikle vurderingsordningene og brukes av en eksamensgruppe, læreplangruppe, lærere eller andre beslutningstakere involvert (se figur 4). Modellen presenterer de tre feltene som påvirket og gjorde seg til kjenne i funnene mine; *Skoleverket* (se figur 4, felt a), *Dansefeltet* (se figur 4, felt b) og *Vurderingsfeltet* (se figur 4, felt c), samt forhold mellom ulike elementer, felt eller objekter – her representert i tre sirkler. Overlappene representerer ulike tema, som videre ble presentert gjennom analysen. Disse valgte jeg å kalle for *Kunstfag møter skoleverket* (se figur 4, felt d), *Fagkompetanse møter vurderingskompetanse* (se figur 4, felt e) og *Fortid vs. framtid* (se figur 4, felt f).

Temaene søker å oppsummere og fange essensen av implikasjoner i det aktuelle møtet, der hvert felt verdsetter og vektet ulike ting. De individuelle feltene har egne mål, ønsker, visjoner og tradisjoner. Der skoleverket først og fremst vil jobbe med utgangspunkt i opplæringslovens formål og verdier, vil dansefeltet på sin side mer typisk bygge opp kunstneriske ambisjoner og virksomhet. Vurderingsfeltet søker både å måle, kartlegge og konstatere, men også informere, bevisstgjøre og støtte opp under læringen (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2010; Hopfenbeck, 2016; Nordberg et al., 2021). I senter av modellen overlapper alle felt og temaer. Dette feltet valgte jeg å kalle *Nye og alternative tilnærminger til vurdering* (se figur 4, felt g). I det følgende vil jeg redegjøre for modellen.



Figur 4: Modell for tilnærming til vurdering i scenisk dans faget.

I overlappet og møtet mellom skoleverket og dansefeltet har jeg valgt å definere tema som *kunstfag møter skoleverket* (se figur 5, felt d). I dette møtet snakker informantene om *mestring, prosess og utvikling*, men at utfordringene handler om *rammer, føringer og synsing*, som i informantenes øyne medfører et fokus på *måling, resultater og produkt*. Det er, ut ifra mine resultater, møtet mellom disse to feltene som oppleves som mest vanskelig for informantene. Eisner (2003, 2004) mener at skolen har mye å lære av kunsten. Ikke bare det å vekte og fokusere på kvaliteten og læringen til elevene, men også hvordan kunsten med sine fravær av rammer og regler ansees å bygge opp under egenskaper som Kunnskapsdepartementet (2014), rapporten *DANCE 2050: The Future of Dance in Higher*

Education (McGreevy-Nichols et al., 2014), Shuler et al. (2016) og fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019a) anser å være relevante og viktige kompetanser for fremtiden.

Der dansefeltet møter vurdering, eller vurderingsfeltet, finner vi tema *fagkompetanse møter vurderingskompetanse* (se figur 4, felt e). I dette tema understreker informantene viktigheten av det å oppleve *trygghet* og *tillit* i kollegiet, som videre tolkes å gi grunnlag for fruktbare og faglige diskusjoner. Her snakkes det om *samarbeid*, *kvalitetssikring*, *kompleksitet* og *kompetanse*. Særlig aktuelt i dette tema er aspekter som ligger til grunn for vurdering kunstfag, som i sin natur er et objekt for subjektivitet, basert på øyet som ser (Husby, 2017; Meyer, 2010). For at læreren skal kunne gjøre gode og rettferdige vurderinger av elevene er det i hovedsak tre egenskaper/kompetanser som er sentrale hos læreren; (1) god vurderingskompetanse (2) god fagkompetanse, og (3) kjennskap og erfaring til aspekter og faktorer som er med på å påvirke vurderingen (Hopfenbeck, 2016; Limstrand & Abrahamsen, 2009). En generell forståelse for vurderingsteoretiske begreper og praksis kombineres og forankres i lokale forhold, for at endring og utvikling skal kunne skje (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Fullan, 2001).

Møtet mellom vurderingsfeltet og skoleverket (se figur 4, felt f) omhandler i hovedsak om hvilke faktorer og premisser som ligger til grunn for hvordan vurderinger utøves og praktiseres i scenisk dans faget. Temaet defineres som *fortid vs. framtid* (f) fordi flere av utfordringene omhandler opplevelsen av inkohrens mellom formål og praksis. Det rettes søkelys mot et behov for å videreutvikle og teste ut nye former for vurderingsarbeid, da særlig i forbindelse med eksamensformen, som informantene mener legger sterke føringer og styrer hvordan de som danselærere må gjennomføre undervisningen. Teorien belyser også denne tregheten i systemet, hvor reformer og læreplaner kommer og går, mens vurderingsformene består (Johannessen et al., 2021; Shuler et al., 2016). Det er bred enighet om at vurderingsformene som brukes i skolen i dag til fordel kan oppdateres og utvikles, dette fra utdanningsdirektoratet og deres anbefalinger for fremtidens eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2020b), bekreftet av avdelingsdirektør i utdanningsdirektoratet, Per Kristian Larsen-Evjen (Utdanningsnytt, 2022), av lærere, lektorer og professorer (Johannessen et al., 2021) og ikke minst informantene i denne masteroppgaven. Mens fagfornyelsen, med sine oppdaterte kompetansemål og visjoner beveger seg inn i fremtiden forblir vurderingsformene stadig i fortiden.

I senter av modellen overlapper samtlige felt og tema hverandre, det er her du finner *Nye og alternative tilnærminger til vurdering* (g). Tanken bak dette er hvordan feltene og temaene sammen påvirker og kan legge til rette for- og hjelpe å forstå nye former og metoder

for vurderingsarbeid i faget scenisk dans; der alle felt bidrar med sin spisskompetanse, erfaringer og kunnskap. Når informantene snakker om alternative vurderingsformer i scenisk dans reflekterer de rundt bruken av *profesjonell skjønn, innsats, sammenheng, bredde, workshop, forestilling* og *produksjon*. Sett i forbindelse med Eisners (1991, 2004) teori er det her kjenneren, fagpersonen, the connoisseur – med sitt trente øye kommer inn. Det trente øyet har med sin kjennskap evnen til å kunne ta beslutninger og valg basert på alle disse feltene. I scenisk dans faget ville dette kunne sies å være en person som 1) kjenner faget, har praktisk kunnskap fra å være på gulvet med elevene, og erfaring med utøvende kunstnerisk virksomhet, 2) god kjennskap til skoleverkets verdigrunnlag, formål, rammer og handlingsrom, og 3) kjennskap til vurderingsfeltet, å vite hvor elevene er, hvor de skal, bruke erfaring og kunnskap for å se framover og planlegge basert på et repertoar av pedagogiske- og faglige verktøy, for å kunne tilrettelegge og skape relevante og autentiske vurderingsformer for elevene (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Hopfenbeck, 2016; Sandvik & Buland, 2014; Wiggins, 1989). Om disse nye og alternative vurderingsformene klarer å måle kompleks og helhetlig kompetanse hos eleven, og måler det vurderingsformen er ment for å måle, vil dette kunne føre til læring og utvikling (Hopfenbeck, 2016; Wiliam, 2011).

Jo mer komplekse og kompetanseorienterte vurderingsformene blir, desto viktigere blir det å bruke et trent øye i arbeid med vurdering. I en evaluering av eksamensordningen sies det at slike eksamener krever kvalitative forskjeller i besvarelsene og i hvilken grad kriterier blir møtt (Utdanningsdirektoratet, 2019a). For å sikre vurderingens reliabilitet, målingsfeil og rettferdighet ansees det som fordelaktig å ha flere små oppgaver i stedet for én stor, og å bruke flere sensorer (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I tillegg understreker de at kompetanseorienterte eksamener og prøver krever «(...) mer faglig skjønn og utstrakt opplæring av prøveutviklere/eksamensnemnder og sensorer samt tilrettelegging for erfaringsutveksling og refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019a), som videre kan sees i sammenheng med mine tanker og teorier rundt det trente øyet.

6.0 Avslutning

Problemstillingen min i arbeid med denne oppgaven var: *Hvordan kan lærere i scenisk dans i videregående opplæring bidra til en praksisnær og fremtidsrettet utdanning gjennom eget vurderingsarbeid?* For å finne ut av dette valgte jeg å intervju et lærerkollegium ved en danselinje på Østlandet, analysere funnene, for å videre kunne sette dette i sammenheng med teoretiske perspektiver, utdanningspolitiske dokumenter og et utvalg av relevante rapporter. I tillegg arbeidet jeg ut ifra et sett med forskningsspørsmål som kunne hjelpe meg å besvare problemstillingen, men også bygge en bro mellom teori og praksis. Resultatene av analysen og det teoretiske rammeverket for oppgaven peker mot samme retning; at vurderingsformene henger etter utdanningsreformene. En del av konklusjonen i denne oppgaven handler derfor både om måten vurderinger gjøres på, men også om betydningen og signifikansen av hvem som vurderer. Informantene forteller om hvordan rammer og føringer for eksamen oppleves å styre undervisningen i visse retninger, i tillegg til å ikke ansees å være den mest hensiktsmessige metoden for å verken måle- eller oppnå kompetansen beskrevet i gjeldende læreplan.

6.1 Konklusjon

I innledningen stilte jeg spørsmålene:

1. På hvilken måte kan begrepet vurderingskompetanse forstås i vurderingsarbeid i dansefag?
2. Hvilke utfordringer og dilemmaer opplever lærerne i vurderingsarbeidet i scenisk dans, når skoleverkets rammer møter dansefagets egenart?

Å vurdere dans er komplekst og oppleves som et vanskelig tema i dansefeltet. Utfordringer som pekes til omhandler ofte skoleverkets rammer, subjektivitet eller synsing og vurderingens implikasjoner for undervisningen i faget. Eisner (1991) argumenter for at en kan være en dyktig kjenner uten å være en kritiker, men at en kan ikke være en kritiker uten et visst nivå av kjennskap (Eisner, 1991, s. 86). Å ha et øye for vurdering kan på denne måten sies å springe ut i fra kjenneren, et trent øye, men krever i tillegg faglige- og pedagogiske verktøy kjent som *assessment literacy* (Hopfenbeck, 2016, s. 16) eller vurderingskompetanse (Sandvik & Buland, 2014). Mitt forslag er derfor at begrepet *vurderingskompetanse* i konteksten vurdering i dansefag kan forstås som flere kompetanser, kunnskaper og erfaringer danselæreren har. Danselæreren med et øye for vurdering har kjennskap i dansefaget, men har også kjennskap i relevante og sentrale felt og aspekter som påvirker vurderingen, dette i tråd med Hopfenbeck (2016), Eisner (1991) og Sandvik & Buland (2014).

Informantene formidler at utfordringer som oppstår i vurdering i scenisk dans faget handler mye om hvordan dansefaget må anpasse seg i møte med skoleverket, hvor rammene som settes ikke alltid oppleves å være like relevante og hensiktsmessige for hverken elevenes utvikling eller fagets egenverdi. I dag karakteriseres vurdering i scenisk dans av et sjangerfokus – som videre fører til at informantene ser seg nødt til å undervise i disse sjangerne/tidligere hovedområdene for å forberede elevene til eksamen. Samtidig er det kompetansemålene i faget og læreplanen som danselærere skal ta utgangspunkt i, i sin undervisning av elevene. På bakgrunn av inkonsekvensen mellom eksamensformens rammer i møte med den nye læreplanen, kan det virke som om det er eksamen som ligger til grunn for og karakteriserer måten informantene jobber med vurdering i faget. Analysen viser at informantene har en god forståelse for viktigheten av vurdering i scenisk dans faget. Vurdering refereres til som et kontinuerlig og tilbakevendende arbeid, som kan sees i sammenheng med Xu & Browns (2016) modell TALiP, med tre mestringsnivåer læreren bør søke å oppnå, være: grunnleggende pedagogisk vurderingskunnskap, lærerens forståelse for sammenhengen av- og ferdigheter i møte med vurdering og bevissthet rundt egen vurderingspraksis.

De to siste forskningsspørsmålene rettes fokus mot fremtidige utsikter for scenisk dans-faget og danselinjen for øvrig:

3. Hvordan kan lærere i scenisk dans bruke vurdering som redskap i undervisningen for å forberede elevene på framtidig yrkesutøvelse?
4. Hvordan kan en ny modell for vurdering se ut, og skape sammenheng mellom læreplan, undervisning og vurdering, i møte med fagfornyelsen?

Analysen viser at informantene ikke har noe imot å vurdere elevene i faget scenisk dans i seg selv og peker til formative vurderingsmetoder; underveisvurdering, framovermeldinger og annen feedback, som vurderingsformen de anser å være mest hensiktsmessig for både elevene og deres arbeid med danseundervisningen. For å forberede elevene på framtidig yrkesutøvelse gjennom vurderingsarbeid i scenisk dans-faget kan det virke som at det vil være fordelaktig å endre eksamensformen slik den ser ut i dag. Det teoretiske rammeverket for oppgaven tar for seg aspekter om hva som bør ligge til grunn for en slik endring. Paradigmeskiftet i vurderingstradisjoner i dansefag (Shuler et al., 2016; Warburton, 2002) bør heller skje før enn siden. Å gå fra en mer tradisjonell standardisert testingstradisjon til mer kontekstsensitive vurderingsformer kan dessuten bidra til at danselærere i videregående opplæring i større grad vil kunne ta i bruk redskaper som caseoppgaver og kompetanseorienterte prøver, for å forberede elevene på det profesjonelle feltet, med arbeidsoppgaver og utfordringer

dansetekunstnere står ovenfor i samtiden. Ved å få tilbakemeldinger på virkelighetsnære situasjoner og utfordringer elevene vil kunne møte på i sin yrkesutøvelse, kan dette tenkes å oppleves som relevant og hjelpsomt for elevene i deres framtidige møte med det profesjonelle feltet. Fordelen med å ta i bruk slike vurderingsformer sies blant annet å være at elevene får mulighet til å vise kompetansen sin på mer varierte måter, og får dessuten en større medvirkning i vurderingen (Hopfenbeck, 2016). I tillegg kan slike virkelighetsnære eller scenariobaserte oppgaver kunne bygge opp under egenskaper som selvstendighet, kreativitet og kritisk tenkning (Wiggins, 1989; Zimmerman, 1992) – dette i tråd med Kunnskapsdepartementets (2014) tanker om kompetanser for det 21. århundret og tenketanken Dance 2050 (McGreevy-Nichols et al., 2014) sine anbefalinger. I arbeid med oppgaver hvor det ikke finnes én fasit kan det også tenkes at eleven potensielt vil trekke inn sine personlige erfaringer og unike kulturelle kunnskaper/ferdigheter for å løse et problem, syntetisere argumentasjoner eller finne nye og unike muligheter i faget (Wiggins, 1989; Zimmerman, 1992).

Slik rammene og føringene for eksamen ser ut i dag opplever ikke informantene at de i realiteten har like stor frihet eller handlingsrom som den nye læreplanen i scenisk dans DAN02-02 tilsier at de skal ha. Tre av fire informanter foreslår å heller ha en form for forestilling eller produksjonsarbeid, og mener dette på en bedre måte vil favne elevenes helhetlige kompetanse. En av informantene argumenterer for at elevene både bør få vise fram et kjent materiale de har jobbet med over tid (forestilling, produksjon), men også sjans til å vise hvordan de kan anvende og utøve kompetansen sin i et nytt og ukjent materiale. Det måtte ha blitt satt tydelige rammer og kjente kriterier i forbindelse med en slik forestilling, blant annet for å sikre at elevene får vist en variasjon i kompetansen sin. Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket kan følgende forslag være hensiktsmessig for nye og alternative tilnærminger til vurdering i scenisk dans faget: Det formative vurderingsarbeidet i scenisk dans bør basere seg på gode faglige tilbakemeldinger; dette innebærer at tilbakemeldingen inneholder informasjon om hva eleven skal lære, hva som er forventet av dem, sier noe om kvaliteten på arbeidet deres og hvordan de kan forbedre seg, i tillegg til informasjon om kriterier for ulike grader av måloppnåelse og hva som skiller kvaliteten på høy og lav kvalitet i arbeidet (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2010; Hopfenbeck, 2016; Nordberg et al., 2021; Wiggins, 1989; Zimmerman, 1992). For at lærere skal kunne gi slike tilbakemeldinger til elevene sine tyder flere aspekter i denne oppgaven mot at kjenneren, med sitt trente øye, vil ha større sjans for å gjøre gode og rettferdige vurderinger av elevene. Den summative vurderingen i scenisk dans-faget bør, som den formative vurderingen, også inneholde tydelige

kriterier for måloppnåelse. Summative vurderinger som eksamen og standpunktkarakterer bør involvere flere enn én sensor, og i tillegg tenkes å omfatte både en kjent og ukjent del, som er med på å bygge opp under ulike kompetanser i dansefaget.

Med utgangspunkt i modellen (figur 4) kan ett forslag være følgende: I den ene delen møter elevene et ukjent materiale. La oss kalle denne *ukjent del*. Her kan man se i hvilken grad eleven mestrer å anvende sine dansetekniske ferdigheter og helhetlige kompetanse i møte med noe nytt. Dette kan foregå som en workshop som er delt i to; hvor man i den ene delen arbeider med et repertoar, bevegelsessekvens eller annet ukjent materiale eleven skal innstudere, mens det i andre del av workshopen jobbes med kreativt- og skapende arbeid. Elevene kan jobbe med improvisatoriske oppgaver, alene og i samarbeid med andre. I den *kjente delen* presenterer eleven(e) et innstudert materiale; være en koreografi/øvelser/solo, der kunstnerisk formidling og fortolkning er i fokus. Dette kan være i form av en forestilling, visning eller annen lignende utøvende virksomhet. Her er det viktig at det er den helhetlige kunstneriske formidlingen og faglige arbeidet eleven utfører som ligger til grunn for vurderingen, som videre er basert på kjente kriterier for måloppnåelse.

I avsnittene over har jeg redegjort for hvordan danselærere i scenisk dans kan bidra til en praksisnær og framtidsrettet utdanning gjennom eget vurderingsarbeid. Det understrekes dog at lærerne hadde hatt enda større muligheter for å legge til rette for å bidra til en praksisnær og framtidsrettet utdanning, om rammene rundt eksamen i faget hadde blitt endret i takt med læreplanen, og dermed lærernes opplevelse av handlingsrom i både undervisningen og arbeid med vurdering i faget. For å kunne legitimere og jobbe videre mot en stadig mer pålitelig og rettferdig vurderingspraksis i scenisk dans, forutsetter dette at danselæreren innehar både kjennskap og verktøy for å kunne vurdere elevene på en god måte, kjent som begrepet vurderingskompetanse eller assessment literacy. Det vil også være viktig at skoleledere gir lærere tid og rom til å prøve ut ulike tilnærminger til vurderingsformer i faget (Hopfenbeck, 2016, s. 168–170). Om forskere innenfor læring og vurdering jobber sammen med praktiserende danselærere, videre støttet og tilrettelagt av skolen/skoleleder, kan disse fellesskapet *berike hverandre* gjennom et lærende fellesskap (Hopfenbeck, 2016, s. 162–163).

6.2 Veien videre

Det finnes flere muligheter til å videreføre arbeidet gjort i denne masteroppgaven. Siden det er lite forskning på dans og vurdering i Norge er det derfor også mange muligheter for å kunne bidra til fagfeltet på. Underveis i arbeidet med oppgaven har det vært flere aspekter og utfordringer rundt vurdering i dansefag jeg har måtte velge bort, men som jeg likevel anser å

være et behov for å undersøke. Et videre studium innenfor tema vurdering i dansefag i videregående opplæring kunne være å se på endringer som er gjort i læreplanene fra LK06 til LK20, i alle dansefagene. Dette kunne ha vært gjort i en form av en dokumentanalyse, hvor det forøvrig ville vært interessant å se på hvordan formuleringer, ordbruk og ordlyd kan påvirke og skyve kunstfag bort fra det praktisk- estetiske og inn mot den akademiske og kunnskapsorienterte retningen i skolen. Verbene som brukes i målformuleringer og kompetansemål kan ha mye å si, og dermed gjenspeile hva som er viktigst i faget.

Et annet studie kunne ha videreført arbeidet mitt med modellen (figur 4) presentert i kapittel 5.4, som kan fungere som et utgangspunkt for å forstå kompleksiteten av og implikasjoner for vurdering i dans i videregående opplæring. Eksempelvis kunne man ha sett på en praktisk bruk av modellen vs. en mer teoretisk tilnærming. En praktisk retning kunne ha siktet på å ta i bruk modellen for å se hvilke vurderingsmetoder, -former og -verktøy som ville kunne sies å ivareta de ulike feltenes behov og interesser. Modellen (figur 4) kan videre fungere som et egnet kodeverktøy i et mer teoretisk rettet studie. Ved å anvende modellen som kodeverktøy kunne en ha videreført arbeidet med å definere hvilke begreper, verb og andre aspekter som oppstår i modellens ulike felt og møter.

Et mulig doktorgradsprosjekt kunne ha vært og tatt utgangspunkt i Fjørtoft og Sandviks (2016) seks dimensjoner ved vurderingskompetanse; *Metoder og praksis i vurdering, pålitelighet og gyldighet, formativ og summativ vurdering, feedback, læringsmål og kriterier, og styring, ledelse og ansvar* (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 22-37), for å undersøke kunstfaglige- og vurderingsteoretiske aspekter i vurdering av dans, gjerne gjennom å inkludere *flere* skoler og nivåer i danseutdanning. Et slik studie ville kunne gi et godt bidrag til vurderingsforskning i dansefag.

Uavhengig av hvilke tilnærminger, metoder, og former som brukes for å vurdere elevene i scenisk dans-faget er den viktigste lærdommen etter dette arbeidet at vurderingene som gjøres er av *best mulig kvalitet og brukes slik de er ment*. Om det ønskes at elever skal være kreative, og løse komplekse oppgaver og utfordringer, bør det legges til rette for at de får øve på- og vurderes i nettopp disse tingene. Hvordan disse vurderingene vil se ut er det ingen enkel fasit på, men den beste måten å forutsi fremtiden på er å skape den.

Litteratur

- Andersson, N. (2014). *A phenomenological study of formative assessment in dance education*. 3(1), 15.
- Andersson, N. (2016). Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences. *Journal of Pedagogy*, 7(2), 11–32. <https://doi.org/10.1515/jped-2016-0014>
- Andersson, N. (2018). Making space for assessment: Dance teachers' experiences of learning and teaching prerequisites. *Research in Dance Education*, 19(3), 274–293. <https://doi.org/10.1080/14647893.2018.1523380>
- Anttila, E. (2009). Critical Issues in Pedagogy and Research: Perspectives on Dance Education Theory and Practice. *Congress on Research in Dance Conference Proceedings*, 41(S1), 199–203. <https://doi.org/10.1017/S2049125500001102>
- Bazaz, R. (2021, juni 6). Sondre (22) mener eksamen må endres – får støtte av professor. *NRK*. https://www.nrk.no/norge/sondre-_22_-mener-eksamen-ma-endres-_far-stotte-av-professor-1.15517819
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth Edition). Oxford University Press.
- Danielsen, K. H., Eriksen, A., Haugseth, B. A., Husjord, L., Heim, G., & Moe, H. E. (2022, april 26). *Stor mangel på lærere i praktisk-estetiske fag*. <https://www.utdanningsnytt.no/laererutdanning-praktisk-estetiske-fag/stor-mangel-pa-laerere-i-praktisk-estetiske-fag/319341>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton Balch and Co.
- Eisner, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation—A Personal View*. The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. (2003). The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*, 80(5,), 340–344.
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education*, 13.
- Eliassen, K. H. (2007). *Er dette en god dans? En kvalitativ studie av kriterier for vurdering i dans ved en profesjonell ballettskole i Oslo* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Forskrift til opplæringslova. (2022). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-3>
- Fjørtoft, H. (Regissør). (2020, mars 18). *Vurdering av kompetanse i fagfornyelsen*. <https://vimeo.com/410100234>
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen—Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change* (1st ed). Jossey-Bass.
- Glaser, B. G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Oxford University Press on Behalf of the Society for the Study of Social Problems*, Vol. 12.(4), 11.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1980). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (11th printing). Aldine.
- Haraldsen, H., Hippe, I., Kristensen, T., Torvik, E. (2006). *Scenisk dans 1: grunnbok i*

- danseteknikker vgl. Tell forlag.
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.
- Herpin, S. A., Washington, A. Q., & Li, J. (2012). *Improving the Assessment of Student Learning in the Arts: State of the Field and Recommendations* (s. 161).
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse* (1. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Fagbokforlaget.
- Hoy, A. W. (2006). *Pedagogisk psykologi* (2. opplag). Tapir Akademisk Forlag.
- Husby, V. (2017). *Kunsten å vurdere dans—Kritisk diskursanalyse av læreplanene i dans på videregående skole og undersøkelse av én danselinjes vurderingspraksis*. [Masteroppgave i Master of Arts in Dance Studies (NOMADS)]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Johannessen, M., Berge, K. L., & Ulvestad, R. (Regissører). (2021, juni 3). Hvordan skal et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem se ut? (Nr. 144). I *Rekk opp hånda!*
<https://open.spotify.com/episode/2tuDhLXuWC3UiHznFiADxv?si=b82a323d4b4c45cd>
- Karlsen, K. H. (2014). Feedback i dans: Et kvalitativt studium av mål og kriterier nyttig i danseundervisning i skolens grunnopplæring i kroppsøving og musikk. *Nordic Journal of Dance*, 5(1), 36–49. <https://doi.org/10.2478/njd-2014-0005>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Meld. St.16*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Meld. St.11*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014, september 3). *NOU 2014: 7* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Prinsipper for læring, utvikling og danning.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det Kvalitative Forskningsintervju* (3. utgave, 3. opplag). Gyldendal Akademisk.
- Limstrand, K., & Abrahamsen, G. (2009). *Bedre vurdering i kunstfagene*.
<https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/02/Bedre-vurdering-i-kunstfagene-1.pdf>
- McGreevy-Nichols, S., Lester, K. F., & Smith, M. P. (2014). DANCE 2050: The Future of Dance in Higher Education. *Journal of Dance Education*, 14(1), 41–42.
<https://doi.org/10.1080/15290824.2014.881189>
- Meyer, S. (2010). *Visuell makt—Bilder, blick og betraktere*. Universitetsforlaget.
<https://issuu.com/universitetsforlaget/docs/visuellmakt>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- National Dance Education Organization. (2022, september 11). *NDEO > About > Dance 2050* [Organisasjon]. <https://www.ndeo.org/About/Dance-2050>
- Nediger, M. (2020, juni 5). What is Data Visualization? (Definition, Examples, Best Practices). *Vennngage*. <https://venngage.com/blog/data-visualization/>
- Nordberg, N. H., Eriksen, H. linné, & Hunstadbråten, S. (2021). *Vurdering uten prøver: Fagfornyelsen fra en lektors ståsted*. Universitetsforlaget.
- Nordvåg, H. B. (2017, mars 30). Hva skal en danseutdanning være? *Scenekunst*.
<https://www.scenekunst.no/sak/hva-skal-en-danseutdanning-vaere/>

- Pape, S. (2022). Dans i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 1. november 2022 fra <https://snl.no/dans>
- Rosch, E. (1988). Principles of Categorization. I *Readings in Cognitive Science* (s. 312–322). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-1-4832-1446-7.50028-5>
- Rothmund, I. V. (2019). *Å gjøre dansen til sin Bachelorstudenters levde erfaringer i moderne- og samtidsdans* [Doktorgrad, Stockholm University]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1294215/FULLTEXT01.pdf>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3E [Third edition]). SAGE.
- Sandvik, L., & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11012.73605>
- Sansom, A. N. (2011). CHAPTER THREE: What Is Dance and Why Dance?. *Counterpoints*, 407, 25-38.
- Shuler, S. C., Brophy, T. S., Sabol, F. R., McGreevy-Nichols, S., & Schuttler, M. J. (2016). Arts Assessment in an Age of Accountability. I H. Braun, *Meeting the Challenges to Measurement in an Era of Accountability* (1. utg., s. 183–216). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203781302-10>
- Steen, E. U. (1998). Estetikk og dans: på leting etter filosofiske begrunnelser for dans som oppdragelse.
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment Literacy. *The Phi Delta Kappan*, 72(7), 534–539.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment Literacy for the 21st Century. *The Phi Delta Kappan*, 77(3), 238–245.
- Stinson, S. W. (2010). Questioning our past and building a future: Teacher education in dance for the 21st century. *Journal of Dance Education*, 10(4), 136-144.
- Stinson, S. W. (2012). Research as art: New directions for dance educators. In Brown, A. K., Manley, M. E. & Nielsen, C. S. (Eds.), *Rich returns: daCi's first 30 years, Vol. I: In search of our own dance knowledges* (pp. 20–33). Taipei: Dance and the Child: International, Taiwan chapter.
- Stinson, S. W. (2016). Rethinking Standards and Assessment in Dance Education (2015). I S. W. Stinson (Red.), *Embodied Curriculum Theory and Research in Arts Education: A Dance Scholar's Search for Meaning* (s. 129–140). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20786-5_11
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Svendler-Nielsen, C. & BurrIDGE, S. (red.) (2015). *Dance Education around the World. Perspectives on dance, young people and change*. London og New York: Routledge.
- Tjora, A. (2017). *Emergens: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16720.30728>
- Tveit, S. (2009). *De la veldig mye vekt på det derre «rette med grønt» da* [Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31116>
- Utdanning.no. (2022, mars 16). *Studier innen danse- og ballettutdanning, universitet og høyskole*. Utdanning.no. <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/danse-og-ballettutdanning>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i scenisk dans (DAN2-01)—Programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans*. <https://www.udir.no/k106/DAN2-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen. Del 3—Frampek mot fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn->

- forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/del-3/
Utdanningsdirektoratet. (2019b, november 18). *Hva er nytt i læreplanverket? Hva er nytt i læreplanverket?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *2.4 Å lære å lære*. Fagfornyelsen, overordnet del. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, juni 16). *Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen*. Udir.no. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/vurderinger-og-anbefalinger-fremtidens-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Læreplan i scenisk dans (DAN02-02)*. <https://www.udir.no/lk20/dan02-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, september 24). *Vurdering for læring*. Temaene i elevundersøkelsen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, mars 2). *Standpunktvrdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvrdering/>
- Utdanningsdirektoratet, S. (2019c). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)* (s. 32) [Sluttrapport].
- Utdanningsnytt. (2022, mars 28). *Udir skal prøve ut alternativer til dagens eksamen*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-utdanningsdirektoratet/udir-skal-prove-ut-alternativer-til-dagens-eksamen/318033>
- Viken Fylkeskommune. (2021). *Rammer for muntlig-praktisk eksamen i scenisk dans 2 og 3 elever*. https://viken.no/_f/p1/ifda09c71-b69b-4642-94c9-37c64aeff541/scenisk-dans-2-og-3_mp_elever.pdf
- Warburton, E. C. (2002). From Talent Identification to Multidimensional Assessment: Toward new models of evaluation in dance education. *Research in Dance Education*, 3(2), 103–121. <https://doi.org/10.1080/1464789022000050480>
- Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 70(9), 703–713.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Zimmerman, E. (1992). Assessing Students' Progress and Achievements in Art. *Art Education*, 45(6), 14–24. <https://doi.org/10.2307/3193312>
- Østern, T. P. (2017). Norske samtidsdansutdanninger i spennet mellom modernisme og postmodernisme – tidligere dansestudenters refleksjoner over påvirkningen av en danseutdanning. *På Spissen*, 3(2), Art. 2. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/ps/article/view/3657>

Appendix 1

Tankekart sentrale begreper for vurdering i dansefag

— oversikt i arbeid med litteratursøk

Sentrale begreper — <i>Tematisk fokus</i>	Vurdering	Dansepedagogikk	Utdanning i dans
Synonymer og fagbegreper — <i>Nyanser</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formativ vurdering • Summativ vurdering • Vurderingstradisjoner • Autentisk vurdering • Vurderingsparadigmer • Vurderingskultur • Evaluering • Prøver • Testing • Kompetansemål • Kompetansemåling • Kompetanseorienterte prøver • Vurderingskriterier • Vurderingsskjema • Kriterier • Rubrikk • Skjema 	<ul style="list-style-type: none"> • Dansedidaktikk • Kunstopplæring • Dansevitenskap • Danseforskning • Forskning i- og på dans • Danselærer • Dansepedagog • Danseinstruktør • Estetiske læringsprosesser 	<ul style="list-style-type: none"> • Danselinje • Dans i skolen • Danseutdanning • Danseteknikk • Scenisk dans • Videregående skole • Vgs • Læreplan(er) • Lokale læreplaner • Læreplan i dans
Engelske termer og fagbegreper	<ul style="list-style-type: none"> • Assessment • Assessing • Test • Grading • Marking • Criteria • Rubrics • Scoring rubrics • Evaluation system • Authentic assessment • Feedback • Response 	<ul style="list-style-type: none"> • Teaching dance • Dance Pedagogy • Dance Teacher • Dance Art • Fine Arts 	<ul style="list-style-type: none"> • Dance education • Dance Program • Art Education • High School • Upper Secondary School • Curriculum • Curricula

Appendix 2

Eksempel på søkestrenger

— *Utvalg av relevante søk i forbindelse med oppgaven*

Database	Søkestreng	Funn	Filter
ERIC - ProQuest	("dance" OR "dance art") AND ("assess*" OR "grade*")	1437	Fagfelleverdert: 734 Årstall, 2010-2021: 395
ERIC - ProQuest	dance AND (assess* OR evaluation) AND "formative assessment" AND "dance education"	33	Fagfelleverdert: 17
ERIC - ProQuest	"dance" AND (assess* OR evaluation) AND "formative assessment" AND "dance education" OR "Dance science"	417	Fagfelleverdert: 155
Scopus	dance AND (assess* OR evaluation) AND "formative assessment" AND "dance education"	2	Fagfelleverdert: 1
Google Scholar	("dance" OR "dance art") AND ("assess*" OR "grading") AND ("criteria" OR "rubrics OR "scoring rubrics")	17.100	Årstall, 2010-2021: 11.000
Web of Science	("dance" OR "dance art") AND ("assess*" OR "grading") AND ("criteria" OR "rubrics" OR "scoring rubrics") NOT "physical education"	178	Highly cited papers: 4 Review articles: 89

Appendix 3

Videre lesing og anbefalt litteratur

— Utvalg av relevante litteratur i forbindelse med oppgaven

(1) Dansefeltet – Vurdering, læreplan og dansepedagogikk

1.1 Stinson, S. (2002). What we teach is who we are: The stories of our lives. In *The arts in children's lives* (pp. 157-168). Springer, Dordrecht.

1.2 Stinson, S. W. (2010). Questioning our past and building a future: Teacher education in dance for the 21st century. *Journal of Dance Education*, 10(4), 136-144.

1.3 Stinson, S. W. (1985). Curriculum and the morality of aesthetics. *Journal of Curriculum Theorizing*, 6(3), 66–83.

1.4 Stinson, S. W. (2001). Choreographing a life: Reflections on curriculum design, consciousness, and possibility. *Journal of Dance Education*, 1(1), 26–33.

1.5 Stinson, S. W. (2015). Rethinking standards and assessment. In S. Burridge & C. Svendler Nielsen (Eds.), *Dance education around the world: Perspectives on dance, young people, and change* (pp. 107–116). Abingdon: Routledge.

1.6 Ericson, G. (2000). Dans på schemat: beskrivning och bedömning i ett estetiskt ämne. Studentlitteratur.

1.7 Glad, Å.L. (2002) Dans på timeplanen: fagdidaktisk grunnbok (Oslo, Tell forl.).

1.8 Warburton, E.C. (2000) The Dance on Paper: the effect of notation-use on learning and development in dance, *Research in Dance Education*, 1(2), pp. 193-213

(2) Vurderingsfeltet – forskning og teori

2.1 Bøhn, H. & Tsgari, D. (2021) Teacher Educators' Conceptions of Language Assessment Literacy in Norway. *Journal of Language teaching and Research*, Vol. 12, No. 2. Pp. 222-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1202.02>

2.2 Popham, W.J. (2009a). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), s. 4-11. Hhttp://doi.org/10.1080/00405840802577536

2.3 Stiggins (1995). Assessment Literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3).

[Meldeskjema](#) / [Vurdering i scenisk dans](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
679328	Standard	10.10.2022

Prosjekttittel

Vurdering i scenisk dans

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Anne Line Wittek

Student

Malin Schanett Isaksen

Prosjektperiode

01.06.2021 - 31.12.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.12.2022.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

Vi har nå registrert 31.12.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Informasjons- og samtykkeskriv

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

Vurdering i scenisk dans

en kvalitativ studie av læreres erfaringer av vurderingspraksis i dansefaget scenisk dans

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å artikulere, sette ord på og forstå læreres opplevelser rundt vurderingstradisjoner i dansefag i videregående opplæring.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn for masterprosjektet

Jeg er masterstudent ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo og ønsker i denne anledningen å undersøke læreres opplevelser, erfaringer og tanker rundt tema vurdering i dansefaget Scenisk dans (1, 2 og 3) i videregående opplæring.

Faget *Scenisk dans* har tidligere vært inndelt i de tre hovedområdene klassisk ballett, jazzdans og moderne- og samtidsdans (LK06, DAN-01). En av de største endringene fra Kunnskapsløftet til Fagfornyelsen er at hovedområder er tatt ut av læreplanen, hvor på stilartene klassisk ballett, jazzdans og moderne- og samtidsdans ikke nevnes en eneste gang i læreplanen (LK20, DAN-02). Kompetansemålene i faget er derfor heller ikke lengre rettet mot stilenes egenart og praksis. Dette vitner om både endring og utvikling i faget, men hvordan påvirker det vurderingspraksisen?

Formål og forskningsspørsmål

Formålet ved masterprosjektet i sin helhet er å

- *Redegjøre* for sentrale endringer som har skjedd i læreplanen i faget scenisk dans
- *Å bidra* til dansefeltet ved å formidle læreres erfaringer og opplevelser rundt vurderingstradisjoner i dansefag i videregående opplæring
- *Utforske* teorier og læreres perspektiver i arbeidet mot en stadig mer autentisk og rettferdig vurderingspraksis
- *Utfordre* eksisterende praksis og kaste lys på alternative tilnærminger til vurderingsformer og modeller for evaluering

Jeg jobber foreløpig ut ifra problemstillingen:

På hvilken måte praktiserer lærere vurdering i dansefaget scenisk dans — og hvordan kan veien mot nye vurderingsformer og modeller for evaluering forstås, i møte med fagfornyelsen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er fire lærere ved en videregående skole på Østlandet. Ditt kollegium er valgt ut på bakgrunn av deres lange erfaring og kompetanse innenfor området, lokasjon og tilgang. Alle lærere har undervist ved danselinje over flere år. For å kunne svare på spørsmål i tråd med prosjektets formål er det også avgjørende at lærerne har erfaring fra både LK06 og LK20, noe samtlige av informantene har.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for innhenting av empiri til prosjektet er et kvalitativt forskningsintervju. Dette er en form for semi-strukturert intervju med noen forhåndsplanlagte spørsmål rundt tema vi skal snakke om, men som er åpent for oppfølgingsspørsmål. Intervjuene er individuelle og vil ta mellom 45-60 minutter. Det vil bli tatt i bruk lydopptaker for senere transkribering som anvendes i masteroppgaven. Det er kun masterstudenten som skal lytte til opptakene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Om du ønsker å trekke deg fra forskningsprosjektet vil dine utsagn og data fjernes fra oppgaven, samt lydfiler og transkribering slettes.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dine personopplysninger vil lagres i en separat mappe, adskilt fra øvrige data. Identitet blir kodet for anonymisering før det diskuteres med veileder og for videre bruk i analyse og oppgavetekst. Informantene skal ikke gjenkjennes i publikasjon og opplysningene informanten deler vil kun brukes i sammenheng med masteroppgaven. Masteroppgaven vil etter innlevering være tilgjengelig digitalt.

Behandlingsansvalig institusjon er Universitetet i Oslo, men det er kun masterstudenten som har tilgang til lydopptak og original transkribering. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger brukes nettskjema og diktafonapplikasjon fra UiO. All data lagres på en kryptert disk med passordbeskyttelse via UiOs nettsider.

Intervjuet legges til rette for å gjennomføres slik at taushetsplikten overholdes. Vi minner om at informantene, lærerne, har taushetsplikt ovenfor enkeltelever og at de bes overholde denne ved å ikke gi opplysninger som kan indentifisere enkeltpersoner, direkte eller indirekte. Intervjuer og informant har sammen ansvar om dette og drøfter håndteringen av dette innledningsvis i intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Personopplysninger, lydopptak og transkribering slettes ved prosjektslutt planlagt juni 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Oslo*, Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved Anne Line Wittek: a.l.wittek@iped.uio.no
- Masterstudent: isaksen.malin@gmail.com

Vårt personvernombud:

- Roger Markgraf-Bye: personvernombud@uio.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Line Wittek
Forsker/veileder

Malin Schanett Isaksen
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering i Scenisk dans* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli observert
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE

Vurdering i scenisk dans

Formål: Formålet med intervjuene er å innhente opplevelser, erfaringer og tanker om læreres opplevelser rundt vurdering i faget scenisk dans, i møte med Fagfornyelsen LK20.

Temaer: Vurdering — Vurderingstradisjoner — Dansedidaktikk — Formativ vurdering — Autentisk vurdering — Evaluering — Læreplan — Kompetanseorienterte prøver — Danseteknikk — Scenisk dans

Del 1 – informasjon og formaliteter

- Informasjon om lydopptak, transkribering og intervjuet
- Informantens rettigheter
- Personvern og taushetsplikt ovenfor elever
- Kort om masterstudent, posisjon i dansefeltet
- Formål og informasjon rundt masteroppgaven

Del 2 – Informantens bakgrunn

Del 3 – Vurdering i dans

- Tema: Vurderingsarbeid i teknikkfaget Scenisk dans
- Tema: Lokalt læreplanarbeid
- Tema: Vurderingskultur

Del 4 – Annet

- Spørsmål, oppklaringer, veien videre

Tema	Spørsmål	Oppfølging
Bakgrunn	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken bakgrunn har du? Fortell i korte trekk om din utdanning og undervisningserfaring 	
Vurderingsarbeid i teknikkfaget Scenisk dans	<p>Overordnet, ikke nødvendigvis hva som skjer i din undervisning, men om faget</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vurderer du i faget Scenisk dans 1, 2 og 3? <p>Hvordan stiller du deg til følgende påstander:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Påstand: Scenisk dans er 'matten' av dansefagene • Påstand: Scenisk dans er lettere å vurdere enn eks. DIP 	<p><u>Oppfølging:</u> Hva skiller vurderingspraksisen i scenisk dans fra de andre dansefagene? har du konkrete eksempler på situasjoner eller opplevelser?</p>
Vurderingsarbeid i teknikkfaget Scenisk dans	<p>Personlige tanker og erfaringer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva er dine erfaringer rundt formativ- eller underveisvurdering? Og hvordan bruker du det i din undervisning? 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Hva er <i>dine</i> tanker om summativ/sluttvurdering? Være tentamen, eksamen og samlet kompetanse... • Hva er dine tanker rundt variasjon i vurderingsformene som brukes i scenisk dans? Eller synes du elevene møter tilstrekkelig variasjon i vurderingsformene? - Måten det vurderes på? 	
Lokalt læreplanarbeid	Kunnskapsløftet <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan jobbet dere med kompetansemålene og vurdering under LK06? 	
Lokalt læreplanarbeid	Implementering av fagfornyelsen <ul style="list-style-type: none"> - Fortell litt om dine personlige førsteinntrykk av den nye læreplanen i scenisk dans... Har du personlig eller dere som kollegium gjort noen endringer knyttet til vurderingsarbeid? - Hva er dine tanker om uteblivelsen av sjangerbenevnelser? - Hvordan opplever du vurderingsarbeidet med den nye læreplanen i scenisk dans? 	
Lokalt læreplanarbeid	Kunnskapsløftet vs Fagfornyelsen <ul style="list-style-type: none"> - Hva vil du si er de største ulikhetene mellom de to læreplanene? - Hvordan påvirker de ulike læreplanene vurderingspraksisen? 	
Vurderingskultur	På denne skolen <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du beskrive vurderingskulturen på denne skolen? • Har dere felles vurderingssituasjoner? • Er elevene delaktig i noen vurderinger? Eller hvordan praktiserer dere evaluering? • Er det enighet i kollegiet om vekting i vurderingssituasjoner? • Har dere egne rubrikker eller dokumenter med kriterier for høy vs lav måloppnåelse? 	

Vurderingskultur	Hva tenker du bør ligge til grunn for å få en mest mulig rettferdig og autentisk vurdering i faget scenisk dans?	
Annet	Veien videre <ul style="list-style-type: none">• Hvordan ser ditt drømmescenario for vurderingsarbeid i scenisk dans ut?<ul style="list-style-type: none">○ Metode, hvem er der, det du tenker ville være mest givende og nyttig for elevene, for deg som pedagog• Hvordan tror du Danselinja ved vgs ser ut om 30 år?	

Læreplan i scenisk dans - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for dans

Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 4. april 2006 etter delegasjon i brev 26. september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.

Gjelder fra 01.08.2006

Gjelder til 31.07.2022



Formål

Som kunstner framstår dans i mange ulike former med ulike sceniske danseuttrykk og danseteknikker. Samtidig speiler dans et samfunns kunstneriske og kulturelle mangfold, og har en allmenndannende funksjon som grunnlag for kommunikasjon, estetisk refleksjon og kulturell forståelse.

I scenisk dans skal den enkelte få erfaringer med ulike danseuttrykk og danseteknikker. Programfaget skal bidra til utvikling av kroppsbevissthet og tekniske ferdigheter som grunnlag for utøvelse og formidling. Programfaget skal ivareta den utøvende, skapende og reflekterende dimensjonen ved dansen og synliggjøre sammenhenger og overføringsverdier mellom ulike teknikker og uttrykk. Gjennom praktisk utøvelse av dans og samhandling skal programfaget legge til rette for selvstendighet og medansvar.

I opplæringen skal det legges til rette for opplevelse, sansning og kreativ utfoldelse. Programfaget kan gi grunnlag for videre studier innen scenisk dans, i utøvende, skapende eller pedagogisk retning.

Struktur

Scenisk dans består av tre programfag: scenisk dans 1, scenisk dans 2 og scenisk dans 3.

Scenisk dans 2 bygger på scenisk dans 1. Scenisk dans 3 bygger på scenisk dans 2.

Programfagene er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål for.

Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Oversikt over hovedområder:

Programfag	Hovedområder		
Scenisk dans 1	Klassisk ballett	Jazzdans	Moderne dans / samtidsdans
Scenisk dans 2	Klassisk ballett	Jazzdans	Moderne dans / samtidsdans
Scenisk dans 3	Klassisk ballett	Jazzdans	Moderne dans / samtidsdans

Hovedområder

Klassisk ballett

Hovedområdet handler om grunnleggende tekniske ferdigheter i klassisk ballett. Teknikkens form, stil og særpreg er sentralt. Videre dreier det seg om kroppens fysiske forutsetninger, egne utviklingsmuligheter og relevant terminologi.

Jazzdans

Hovedområdet handler om grunnleggende tekniske ferdigheter i jazzdans. Teknikkens dynamikk, musikalitet, stil og personlige uttrykk er sentralt. Videre dreier det seg om kroppens fysiske forutsetninger, egne utviklingsmuligheter og utforsking av rytme og bevegelse gjennom improvisasjon og samhandling.

Moderne dans / samtidsdans

Hovedområdet handler om grunnleggende tekniske ferdigheter i moderne dans / samtidsdans. Teknikkens stil, ulike bevegelseskvaliteter, innlevelse og personlig uttrykk er sentralt. Videre dreier det seg om kroppens fysiske forutsetninger, egne utviklingsmuligheter og utforsking av bevegelse gjennom improvisasjon og samhandling.

Timetall

Timetallet er oppgitt i 60-minutters enheter.

Scenisk dans 1: 140 årstimer

Scenisk dans 2: 140 årstimer

Scenisk dans 3: 140 årstimer

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der hvor de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I scenisk dans forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i scenisk dans innebærer å beskrive symboler i eget skapende arbeid og i formidling. Det handler også om å beherske et egnet språk for opplevelse, refleksjon og vurdering av dans.

Å kunne uttrykke seg skriftlig i scenisk dans innebærer å formgi og nedtegne bevegelser og dokumentere og reflektere over egen danseteknisk og kunstnerisk progresjon.

Å kunne lese i scenisk dans innebærer å fortolke symboler i møte med ulike kunst- og kulturuttrykk. I tillegg er tekster av betydning, både som kilde for kunnskap og refleksjon og som inspirasjon og grunnlag for kunstnerisk innlevelse og skapende aktivitet.

Å kunne regne i scenisk dans innebærer å erfare ulike bevegelsesmønstre og variasjoner i forhold til form, rytme, tid og rom.

Å kunne bruke digitale verktøy i scenisk dans innebærer å bruke av lydutstyr, videoteknologi og IKT i skapende arbeid, produksjon og dokumentasjon av dans.

Kompetansemål

Scenisk dans 1

Klassisk ballett

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise grunnleggende teknikk i klassisk ballett
- beskrive riktig plassering og bruk av turn out

- anvende relevant terminologi og beskrive oppbygningen av en klassisk ballettklasse

Jazzdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise grunnleggende teknikk i jazzdans
- anvende relevant terminologi i jazzdans
- formidle ulike elementer fra jazzdansens dynamikk og musikalitet

Moderne dans / samtidsdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- vise grunnleggende teknikk i moderne dans / samtidsdans
- anvende relevant terminologi i moderne dans / samtidsdans
- formidle ulike bevegelseskvaliteter i moderne dans / samtidsdans
- utforske og utvikle bevegelser gjennom improvisasjon og samhandling

Scenisk dans 2

Klassisk ballett

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utøve grunnleggende teknikk i klassisk ballett med vekt på plassering og bruk av turn out
- relatere kunnskap om kroppens oppbygning og egne fysiske forutsetninger til å utøve klassisk ballett
- anvende elementer fra den klassiske ballettens stil, form og særpreg
- beskrive egen teknisk og fysisk utvikling i klassisk ballett

Jazzdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utøve grunnleggende teknikk i jazzdans med vekt på plassering og bruk av torso
- relatere kunnskap om kroppens oppbygning og egne fysiske forutsetninger til å utøve jazzdans
- anvende jazzdansens stil, bevegelseskvalitet og uttrykk
- beskrive egen teknisk og fysisk utvikling i jazzdans

Moderne dans / samtidsdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utøve grunnleggende teknikk i moderne dans / samtidsdans med vekt på kroppsbevissthet og tyngdekraft
- relatere kunnskap om kroppens oppbygning og egne fysiske forutsetninger til å utøve moderne dans / samtidsdans
- utforske og formidle bevegelser og uttrykk gjennom improvisasjon og samhandling
- beskrive egen teknisk og fysisk utvikling i moderne dans / samtidsdans

Scenisk dans 3

Klassisk ballett

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- formidle klassisk ballett med bevisst bruk av grunnleggende teknikk
- formidle elementer fra den klassiske ballettens stil, form og særpreg
- vurdere egen teknisk, fysisk og uttrykksmessig utvikling i klassisk ballett

Jazzdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- formidle jazzdansens bevegelseskvalitet og musikalitet med vekt på personlig uttrykk og bevisst bruk av teknikk
- utforske, utvikle og formidle rytme og bevegelse gjennom improvisasjon og samhandling
- vurdere egen teknisk, fysisk og uttrykksmessig utvikling i jazzdans

Moderne dans / samtidsdans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- formidle moderne dans / samtidsdans med bruk av ulike bevegelseskvaliteter, innlevelse og personlig uttrykk
- analysere, formidle og vurdere bevegelser, musikalitet og uttrykk i skapende arbeid
- vurdere egen teknisk, fysisk og uttrykksmessig utvikling i moderne dans / samtidsdans

Vurdering

Bestemmelser om sluttvurdering:

Standpunktvurdering

Programfag	Ordning
Scenisk dans 1	Elevene skal ha standpunkt karakter.
Scenisk dans 2	Elevene skal ha standpunkt karakter.
Scenisk dans 3	Elevene skal ha standpunkt karakter.

Eksamen for elever

Programfag	Ordning
Scenisk dans 1	Elevene kan trekkes ut til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.
Scenisk dans 2	Elevene kan trekkes ut til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.
Scenisk dans 3	Elevene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.

Eksamen for privatister

Programfag	Ordning
------------	---------

Scenisk dans 1	Privatistene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.
Scenisk dans 2	Privatistene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt.
Scenisk dans 3	Privatistene skal opp til muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Privatistene i scenisk dans 3 får godskrevet programfagene danseteknikker, scenisk dans 1 og scenisk dans 2.

De generelle bestemmelsene om vurdering er fastsatt i forskrift til opplæringsloven.

Læreplan i scenisk dans

Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 24. mars 2021 etter delegasjon i brev av 13. september 2013 fra Kunnskapsdepartementet med hjemmel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.

Gjelder fra 01.08.2021

Om faget

Fagenes relevans og sentrale verdier

Scenisk dans handler om å utvikle ferdigheter i danseteknikk og kunstnerisk formidlingsevne. Faget skal gi elevene innblikk i ulike danseuttrykk, og ferdigheter innenfor dansesjangre som er relevante i elevenes samtid og nære framtid. Scenisk dans gir elevene mulighet til å utvikle teknikkforståelse, formidlingsevne og danserisk kreativitet som forbereder dem på aktiv deltakelse i samfunns- og arbeidsliv, spesielt innenfor kunst- og kulturlivet. Scenisk dans forbereder elevene på videre studier.

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Scenisk dans skal bidra til å styrke elevenes danseriske identitet og kulturelle forankring ved at de får erfare, utforske og reflektere over ulike danseuttrykk. Gjennom kroppslig læring i ulike dansesjangre og kunstneriske kontekster skal faget bidra til å utvikle elevenes motivasjon og bevegelsesglede. I arbeid med kunstneriske prosesser skal elevene få erfaring med samhandling og medvirkning, og faget skal bidra til å fremme gjensidig respekt og toleranse for ulikhet og mangfold i dansekunst.

Kjerneelementer

Danseteknikk

Kjerneelementet danseteknikk handler om å utvikle dansetekniske ferdigheter innenfor ulike sceniske sjangre. Det handler videre om å bli kjent med teknikkens funksjon i ulike danseformer, og hvordan teknikk påvirker danseutøvelsen og bidrar til å begrense risikoen for skader. Kjerneelementet danseteknikk handler også om å se sammenhenger mellom kontinuerlig trening og utvikling i scenisk dans.

Danseutøvelse

Kjerneelementet danseutøvelse handler om å formidle dans gjennom varierte bevegelseskvaliteter, dynamikk, uttrykk og kunstneriske kontekster. Det handler videre om å formidle intensjon og ta bevisste valg i medskaping og fortolkning av dans, og om å forholde seg til musikk, rom og meddansere i koreografisk arbeid. Kjerneelementet handler også om danseteknikk som verktøy i formidling.

Improvisasjon i dans

Kjerneelementet improvisasjon i dans handler om å bli kjent med eget utviklingspotensial gjennom å utforske bevegelse i øyeblikket. Det handler

også om å finne sin egen vei inn i dansematerialet, og å utvikle stilforståelse og uttrykk. Videre handler improvisasjon i dans om å utforske tekniske prinsipper på tvers av sjangre, og om å oppøve spontanitet, kinestetisk bevissthet og evne til samhandling.

Tverrfaglige temaer

Folkehelse og livsmestring

I scenisk dans handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om kroppslig utfoldelse og bevegelsesglede. Videre handler det om å utvikle forståelse av hvordan trening og kunnskap om kroppen, og mulighet til å uttrykke seg gjennom bevegelse, kan bidra til økt livskvalitet og god helse.

Grunnleggende ferdigheter

Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter i scenisk dans innebærer å formidle fagkunnskap, egne erfaringer og refleksjoner over egne og andres danseuttrykk. Bruk av muntlige ferdigheter innebærer å lytte, bygge opp argumentasjon og tilpasse muntlig tekst til mottaker og formål. Muntlige ferdigheter innebærer også å bruke fagspråk i samtaler med medelever og lærere, og om å gi og ta imot respons.

Å kunne skrive

Å kunne skrive i scenisk dans innebærer å bruke symboler og tekst til å dokumentere og bearbeide den kroppslige læringen i faget. Å kunne skrive i scenisk dans innebærer også å bruke fagspråk.

Å kunne regne

Å kunne regne i scenisk dans innebærer å forstå rytme, puls, takt og dynamikk og å uttrykke disse kroppslig. Videre innebærer det å formidle størrelser og former i rom og bevegelse og i relasjon til meddansere.

Digitale ferdigheter

Digitale ferdigheter i scenisk dans innebærer å bruke relevante digitale ressurser for egen danseriske utvikling og læring, og å bruke ulike digitale ressurser i utforsking og dokumentasjon. Digitale ferdigheter innebærer også å vise digital dømmekraft.

Kompetansemål og vurdering

Kompetansemål og vurdering scenisk dans 1

Kompetansemål etter scenisk dans 1

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utøve dans med ulike bevegelseskvaliteter og kinestetisk bevissthet
- vise og beskrive sentrale dansetekniske prinsipper i ulike dansesjangre
- utforske og beskrive formidling og uttrykk i ulike dansesjangre
- utforske samspeillet mellom dans, musikk, rom og meddansere
- utforske bevegelsesmuligheter gjennom improvisasjon, alene og i samhandling med andre
- dokumentere og reflektere over eget arbeid med dans

Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i scenisk dans 1. Elevene viser og utvikler kompetanse i faget gjennom å øve på og utforske danseteknikker, bevegelseskvaliteter og bevegelsesmuligheter. Videre viser og utvikler de kompetanse ved å samhandle med andre og reflektere over sammenhenger mellom utøvelse, utforskning og egen læring i faget.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å gi elevene mulighet til å utforske ulike sjangre, tilnærminger til danseutøvelse og kunstneriske kontekster. Læreren skal være i dialog med elevene om utviklingen deres i teknikk, formidling og kreativt arbeid med scenisk dans, og elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å videreutvikle egen teknikk, danseutøvelse og evne til improvisasjon.

Standpunktvurdering

Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har ved avslutningen av opplæringen etter scenisk dans 1. Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i scenisk dans 1 basert på kompetansen eleven har vist i arbeid med teknikk og danseutøvelse og

improvisasjon, og ved utforsking av egne bevegelsesmuligheter og refleksjon over egen utvikling.

Kompetansemål og vurdering scenisk dans 2

Kompetansemål etter scenisk dans 2

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- uttrykke stilforståelse, kinestetisk bevissthet og dynamikk i ulike dansesjangre
- utøve sentrale dansetekniske prinsipper i ulike dansesjangre
- utforske og utøve dans i samspill med musikk, rom og meddansere
- utforske danseteknikk og uttrykk gjennom improvisasjon, alene og i samhandling med andre
- beskrive egne erfaringer med kulturelt mangfold i sceniske danseformer
- reflektere over sammenhenger mellom dansesjanger, danseteknikk og kunstnerisk formidling

Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i scenisk dans 2. Elevene viser og utvikler kompetanse i faget gjennom å utøve, utforske og improvisere i dans. Elevene viser og utvikler også kompetanse når de arbeider med teknikkforståelse og formidling, og når de samhandler med andre. Videre viser og utvikler de kompetanse i faget når de undersøker sammenhenger mellom teknikk, utøvelse og utforsking, og når de reflekterer over egen læring i faget.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får arbeide med ulike sjangre, teknikker og med ulike kunstneriske kontekster. Læreren skal være i dialog med elevene om utviklingen deres i å arbeide med ulike innfallsvinkler til teknikktraining og koreografiske produkter og prosesser, og elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å videreutvikle egen danseteknikk og eget danseuttrykk.

Standpunktvurdering

Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har ved avslutningen av opplæringen etter scenisk dans 2. Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike

sammenhenger. Læreren skal sette karakter i scenisk dans 2 basert på kompetansen eleven har vist både gjennom teknikkutøvelse, kunstnerisk formidling, improvisasjon og samhandling.

Kompetansemål og vurdering scenisk dans 3

Kompetansemål etter scenisk dans 3

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- formidle dans med forståelse av danseteknikk, stil og sjanger
- utøve dans med variert dynamikk, personlig uttrykk og fokusert tilstedeværelse
- utøve og utfordre samspill mellom dans, musikk, rom og meddansere
- utforske og skape sitt eget uttrykk i dans gjennom improvisasjon og andre kreative tilnærminger
- reflektere over den sceniske dansens funksjon som kunstnerisk ytringsform
- reflektere over egne og andres kunstneriske uttrykk

Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i scenisk dans 3. Elevene viser og utvikler kompetanse i faget gjennom å utøve, utforske og improvisere i dans. Elevene viser og utvikler også kompetanse når de arbeider selvstendig med teknikkforståelse, formidling og kunstnerisk uttrykk. Videre viser og utvikler de kompetanse når de utøver dansesjangre og stiler på en selvstendig måte, kritisk vurderer ulike tilnærminger til improvisasjon, og reflekterer over samhandling med andre, personlig uttrykk og bevegelsesstil.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene arbeide selvstendig og i fellesskap for å utforske kunstneriske uttrykk i dans. Læreren skal være i dialog med elevene om utviklingen deres i arbeidet med å finne sitt personlige uttrykk i dans, og elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å videreutvikle egen teknikk, kunstneriske uttrykk, egen danseriske identitet og formidlingsevne.

Standpunktvurdering

Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har ved avslutningen av opplæringen etter scenisk dans 3. Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike

sammenhenger. Læreren skal sette karakter i faget basert på kompetansen eleven har vist gjennom å utforske og formidle et personlig og kunstnerisk uttrykk, og gjennom å vise teknikkforståelse, bruk av kreative tilnærminger og evne til samhandling.

Vurderingsordning

Standpunktvurdering

Scenisk dans 1: Eleven skal ha én standpunkt karakter.

Scenisk dans 2: Eleven skal ha én standpunkt karakter.

Scenisk dans 3: Eleven skal ha én standpunkt karakter.

Eksamen for elever

Scenisk dans 1: Eleven kan trekkes ut til en muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen skal ha forberedelsesdel.

Scenisk dans 2: Eleven kan trekkes ut til en muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen skal ha forberedelsesdel.

Scenisk dans 3: Eleven skal opp til en muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Eksamen skal ha forberedelsesdel.

Eksamen for privatister

Scenisk dans 1: Privatisten skal opp til en muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Fylkeskommunen avgjør om privatister skal få forberedelsesdel ved lokalt gitt eksamen.

Scenisk dans 2: Privatisten skal opp til en muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Fylkeskommunen avgjør om privatister skal få forberedelsesdel ved lokalt gitt eksamen.

Scenisk dans 3: Privatisten skal opp til en muntlig-praktisk eksamen. Eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt. Fylkeskommunen avgjør om privatister skal få forberedelsesdel ved lokalt gitt eksamen.

Privatisten i scenisk dans 3 får godskrevet programfagene danseteknikker, scenisk dans 1 og scenisk dans 2.

RAMMER FOR MUNTLLIG-PRAKTISK EKSAMEN I SCENISK DANS 1 ELEVER OG PRIVATISTER

Utdanningsprogram: Musikk, dans, drama	Programområde: Dans
Fagkode: DAN2003	Felles programfag
Årstrinn: Vg2	<u>Forberedelsestid:</u> 48 timer (2 virkedager) <u>Eksamenstid:</u> Inntil 45 minutter (beregnet pr elev)
<p><u>Forberedelsesdelen:</u> Kandidatene forbereder visninger i hver av danseteknikkene klassisk, jazz og moderne dans. For elever foregår visningene i grupper. Privatister kan ha individuelle visninger.</p> <p>Elever har rett til veiledning av en faglærer innenfor ordinær skoletid på en av forberedelsesdagene.</p>	
<p><u>Eksamensdagen:</u></p> <p><u>Del 1: Visning av teknikker</u> Kandidatene presenterer en visning i hver av danseteknikkene klassisk, jazz og moderne dans. For elever foregår visningene i grupper, og det settes av inntil 60 minutter til visning i hver teknikk. Privatister som går opp alene, presenterer tre visninger á 5 minutter.</p> <p><u>Del 2: Muntlig eksaminasjon</u> Individuell muntlig eksaminasjon (cirka 15 minutter). Eksaminasjonen tar utgangspunkt i visningene, men i prinsippet kan det stilles spørsmål fra alle deler av læreplanen.</p>	
<p><u>Hjelpemidler:</u> Alle hjelpemidler tillatt i forberedelsestiden. På eksamensdagen får kandidatene ha med seg nødvendig materiale til visningene. Den muntlige eksaminasjonen gjennomføres uten hjelpemidler.</p>	
<p><u>Vurdering:</u> Grunnlaget for vurdering er kompetansemålene i læreplanen for faget. Fagseksjonen har utarbeidet felles vurderingskriterier for muntlig-praktisk eksamen i fagene. Disse skal være kjent for elevene i god tid før eksamen og deles ut til sammen med oppgaven 48 timer før eksamen.</p>	
<p><u>Sensur:</u> Karakter skal settes etter muntlig eksaminasjon av hver kandidat og formidles til kandidatene fortløpende. Kandidaten har krav på begrunnelse for karakteren som er basert på vurderingskriterier/kjennetegn på måloppnåelse i faget.</p>	

RAMMER FOR MUNTLLIG-PRAKTISK EKSAMEN I SCENISK DANS 2 og 3 ELEVER

Utdanningsprogram: Musikk, dans, drama	Programområde: Dans
Fagkoder: DAN2004, DAN2005	Felles programfag
Årstrinn: Vg2, Vg3	<u>Forberedelsestid:</u> 48 timer <u>Eksamenstid:</u> Inntil 45 minutter (beregnet pr elev)
<u>Organisering:</u> Klassen deles i to grupper som har eksamen hver sin dag.	
<u>Forberedelsestiden:</u> I forberedelsestiden skal elevene forberede sin solovisning, øve på visningene i de ulike danseteknikkene og forberede seg til den muntlige delen. Elevene har rett til veiledning av en faglærer innenfor ordinær skoletid på en av forberedelsesdagene.	
<u>Eksamensdagen:</u> <u>Del 1: Visning av teknikker</u> Elevene presenterer en visning i hver av danseteknikkene klassisk, jazz og moderne dans. Visningene foregår i grupper, og det settes av inntil 60 minutter til visning i hver teknikk. <u>Del 2: Solovisning og muntlig eksaminasjon</u> Individuell del med solovisning og muntlig eksaminasjon (ca. 15 minutter). Den muntlige eksaminasjonen tar utgangspunkt i solovisningen og vil inneholde refleksjonsspørsmål. Det kan stilles spørsmål fra alle deler av læreplanen.	
<u>Hjelpemidler:</u> Alle hjelpemidler er tillatt i forberedelsestiden. På eksamensdagen får kandidatene ha med seg nødvendig utstyr til visningene. Den muntlige eksaminasjonen gjennomføres uten hjelpemidler.	
<u>Vurdering:</u> Grunnlaget for vurdering er kompetansemålene i læreplanen for faget. Fagseksjonen har utarbeidet felles vurderingskriterier for muntlig-praktisk eksamen i fagene. Disse skal være kjent for elevene i god tid før eksamen og deles ut sammen med oppgaven 48 timer før eksamen.	
<u>Sensur:</u> Karakter skal settes etter muntlig eksaminasjon av hver kandidat og formidles fortløpende til kandidatene. Kandidaten har krav på en begrunnelse for karakteren som er basert på kompetansemålene og vurderingskriteriene i fagene.	

UNIVERSITETET I OSLO

