

ELEV MEDVIRKNING OG KUNSTPEDAGOGIKK

I FORESTILLINGSARBEID

AT
DET
KOMMER
FRA
OSS

CHRISTINE SIVERTSEN

MASTEROPPGAVE 2016



At det kommer fra oss

- Elevmedvirkning og kunstpedagogikk i utviklingen av en
musikkteaterforestilling på ungdomstrinnet

Masteroppgave 2016

Christine Sivertsen

Kandidatnummer 520

MEST5900

Fakultet for teknologi, kunst og design

Institutt for estetiske fag

Drama og teaterkommunikasjon

Forsideillustrasjon: Halvor Mjaugedal, elev på 10.trinn

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av kunstpedagogisk praksis på ungdomstrinnet. Studien baserer seg på det overordnede perspektivet *elevmedvirkning*, og tar utgangspunkt i en produksjonsprosess der elever har medvirket i utviklingen av en devised-inspirert musikkteaterforestilling. Målet med undersøkelsen er å synliggjøre kunstpedagogens rolle med hensyn til å forvalte elevers medvirkning i en faglig og kunstnerisk kontekst, og de didaktiske og dannelsesmessige utfordringene som gjør seg gjeldende når medvirkningen skal ivaretas innenfor skolens rammer. Studien er forankret i en hermeneutisk forståelseshorisont, der den reflekterte praktiker og etnografien utgjør de metodologiske perspektivene. De praktiske forskningsmetodene er representert ved deltakende observasjon og feltnotater, samt intervju av syv elever og en lærerinformant. Teorien omfatter både kunstpedagogikk, generell pedagogikk, dannelses teorier, kunstnerisk lederskap og pedagogisk psykologi. Gjennom analysen av datamaterialet kommer jeg fram til tre temaer som svarer på oppgavens hovedproblemstilling og forskningsspørsmål: *Elevenes autonomi i den skapende prosessen, de didaktiske rammenes betydning for elevenes medvirkning og kunstpedagogens tilretteleggelse for skapende virksomhet*. Studien konkluderer med at kunstpedagogens forvaltning av status og faglige kompetanse har stor innvirkning på elevenes mulighet for å medvirke aktivt i forestillingsarbeidet. Det er derfor sentralt at kunstpedagogen inviterer til en kontinuerlig dialog gjennom hele produksjonsprosessen. I tillegg kommer studien fram til at kunstpedagogen må legge til rette for at forestillingsproduksjonen blir en praktisk og utforskende arena. Dette handler om å gi elevene rammer som gjør utforskning mulig, og impulser som kan transformeres til skapende handling. Når elevene deltar i praktisk utforskning blir forestillingsprosjektet i større grad en inkluderende arena for elever med ulik erfaring og forutsetninger. Ut fra disse funnene foreslår jeg en potensiell vei videre i feltet, der jeg blant annet nevner utvikling av modeller for ensemblearbeid i skolen, de mulighetene og begrensninger som ligger i selve musikkteatersjangeren, samt dramaturgiske inngangers implikasjoner for deltakernes innflytelse på prosessen.

Abstract

This thesis is a qualitative study of art educational practice in the development of a devised inspired musical performance in lower secondary. With a focus on *student participation*, I investigate how the art teacher can facilitate and manage students' participation within the school's framework. The study is based on a hermeneutical understanding where *the reflective practitioner* and ethnography constitutes the methodological perspectives. I have used participant observation, field notes and interviews of seven students and a teacher informant to generate data. The theory includes art pedagogy, general pedagogy, formation theories, artistic leadership and educational psychology. Through the analysis of my data, I present three relevant themes connected to my research questions: *Pupils' autonomy in the creative process*, *didactic frames and student participation* and *the art teacher's facilitation of creative activity*. The study concludes that the art teacher's demonstration of status and professional skills have a major impact on students' real participation in the process. It is therefore crucial to have a continuous dialogue with the students, and involve them in decisions affecting the product. Moreover, the study shows that having a practical approach is essential when the aim is to include all students. This means giving the students impulses, and a focus that makes practical exploration possible. Based on these findings, I suggest a potential way forward in the field.

Forord

Uten gode hjelpere i en masterprosess er det lett å tro at lyset i enden av tunellen er et motgående tog. Jeg skylder derfor flere personer en stor takk for å ha veiledet, oppmuntret, trøstet, ledd, grått og vokst sammen med meg på denne dannelsesreisen.

Takk til mine kontorkollegaer, Synne, Ninni og Siri Anna, for å ha gjenreist Bobbysocks og Celine Dion! Takk for galgenhumor, på-kanten-humor, gode samtaler, trolske sprell, klemmer, gråt og latter. Jeg kan ikke tenke meg noen som gjør masterarbeidet mer rosa enn dere!

Takk til Halvor Mjaugedal i 10D for fantastisk forsideillustrasjon, og Mira Wold for fiffige designtips.

Takk til samtlige informanter, og alle de kreative, gjerne, rare og fantastiske elevene på 10.trinn som bidro til å realisere forestillingen *1001 musikal*. Uten dere hadde jeg ikke hatt et masterprosjekt.

Takk til mine gode veiledere, Stig A. Eriksson og Karin Brunvathne Bjerkestrand, for grundige tilbakemeldinger, kritiske blikk, konstruktive samtaler og tro på prosjektet mitt.

Takk til min kjære familie for oppmuntring og skrivero.

Sist, men absolutt ikke minst: Takk til min kjæreste og beste venn, Christine. Din tålmodighet, raushet og godhet slutter aldri å forbløffe meg. Nå er jeg endelig din igjen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord.....	viii
Innholdsfortegnelse	x
1.0. Innledning	1
1.1. Oppgavens bakgrunn og relevans	1
1.1.1. Kunstfagene som skapende mestringsarena.....	2
1.1.2. Elevens autonomi og skolens rammer	3
1.1.3. Elevmedvirkning i utviklingen av en musikkteaterforestilling	3
1.2. Problemstilling og avgrensning.....	5
1.3. Oppgavens struktur	7
2.0. Forskningsmetode og vitenskapsteoretisk forankring	8
2.1. En hermeneutisk forståelseshorisont	8
2.1.1. Gadamer og aletisk hermeneutikk som forankringspunkt.....	9
2.1.2. Den hermeneutiske sirkelen og forskerens forståelseshorisont	10
2.2 Metodologiske innganger i feltet	12
2.2.1. Den reflekterte praktiker	12
2.3. Praktisk forskningsmetode	15
2.3.1. Utvalg	15
2.3.2. Kvalitativt intervju	17
2.3.3. Deltagende observasjon.....	19
2.3.4. Refleksiv logg.....	20
2.4. Analysearbeidet	21
2.5. Forskningens reliabilitet og validitet.....	24
2.5.1. Noen etiske avveininger.....	25
3.0. Teoretiske perspektiver.....	26
3.1. Perspektiver på elevers medvirkning i skapende prosesser.....	26
3.1.1. Elevmedvirkning - et mangetydig begrep.....	26
3.1.2. Elevmedvirkning i lys av de reformpedagogiske idealene	28
3.1.3. Medvirkning og skapende prosesser som danning	30
3.2. Didaktiske utfordringer ved kunstnerisk arbeid på skolearenaen.....	32
3.2.1. Devised-inspirerte prosesser i skolen – betingelser og utfordringer.....	32

3.2.2. Ulike posisjoner i kunstnerisk lederskap	34
3.2.3. Spenningsfeltet mellom individets selvbestemmelse og pedagogens autoritet.....	36
3.2.4. Barn og unges hverdagskultur i og utenfor skolen	37
3.3. Oppsummering av teoridelens hovedmomenter	39
4.0. Analyse og diskusjon.....	40
4.1. Produksjonsfasene – en skisse	41
4.1.1. Fase 1: Introduksjon og inspirasjon.....	41
4.1.2. Fase 2: Utforskning av idé og konsept	41
4.1.3. Fase 3: Produksjonen av en musikkteaterforestilling	42
4.1.4. Fase 4: Framføring	43
4.1.5. Fase 5: Vurdering	43
4.2. Tema 1: Elevenes autonomi i den skapende prosessen.....	43
4.2.1. Elevene og kunstpedagogens vekslende subjektroller: ”At det kommer fra oss”	44
4.2.2. Elevenes hverdagskultur og referanserammer: ”At man har referanser som de fleste kjenner til”	50
4.2.3. Tema 1: Oppsummerende refleksjoner.....	57
4.3. Tema 2: De didaktiske rammens betydning for elevenes medvirkning.....	58
4.3.1. Elevers ulike grad av initiativ: ”Elevmedvirkning kan være veldig lite og så kan det være veldig mye”	59
4.3.2. Vurderingens implikasjoner for elevenes medvirkning: ”Vi skal jo liksom sette opp en forestilling og prøve å få en karakter”.....	68
4.3.3. Tema 2: Oppsummerende refleksjoner.....	75
4.4. Tema 3: Kunstpedagogens tilretteleggelse for skapende virksomhet.....	75
4.4.1. Rammens betydning i valgfrihetens tomrom: ”Da blir det liksom veldig mye å velge mellom, og da kan det bli litt mye”	76
4.4.2. Det verbale fellesskapet kontra det handlende praksisfellesskapet: ”Vi prøver å finne en dans som passer”	80
4.4.3. Tema 3: Oppsummerende refleksjoner.....	84
5.0. Oppsummering og feltets vei videre	85
5.1. Svar på problemstilling.....	85
5.1.1. Forskningsspørsmål 1: Hvordan kommer elevenes behov for medvirkning til uttrykk i den skapende prosessen?	86
5.1.2. Forskningsspørsmål 2: Hvilke utfordringer møter kunstpedagogen når elevenes medvirkning skal ivaretas i skolekonteksten?	87

5.1.3. Hovedproblemstilling: Hvordan kan kunstpedagogen forvalte elevers medvirkende initiativ i utviklingen av en musikkteaterforestilling på ungdomstrinnet?	88
5.2. Veien videre inn i forskningsfeltet	89
Litteraturliste	91
Vedlegg #1. Informasjon til elevinformantene og foreldre	96
Vedlegg #2. Samtykkeskjema vedrørende filming av undervisning	98
Vedlegg #3 Intervjuguide (elevinformantene).....	100
Vedlegg #4 Intervjuguide (lærerinformant)	102
Vedlegg #5 Kompetansemål og vurderingskriterier.....	103
Vedlegg #6 Bekreftelse fra NSD	104

1.0. Innledning

1.1. Oppgavens bakgrunn og relevans

Autonomi er et allmennmenneskelig behov. I vårt samfunn er det ikke bare en markant verdi at individet skal bestemme over seg selv, det anses som en rettighet (Foros & Vetlesen, 2015, s. 13-14). I skolen er autonomi og selvbestemmelse forbundet med troen på at barn og unge er født med ressurser, utfoldelsesmuligheter, skapende behov og utforskertrang. Prinsippene for opplæringen gjør dette klart ved å blant annet påpeke elevenes rett til medvirkning. Dette innebærer muligheten til å delta i ulike beslutningsprosesser som gjelder egen og gruppens læring, og i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 4).

Å gi individet tilgang på sine iboende ressurser har preget synet på danning og oppdragelse i skolen generelt og kunstfagene spesielt siden begynnelsen av forrige århundre. Inspirert av blant andre Jean-Jacques Rousseau gikk for eksempel den reformpedagogiske bevegelsen i bresjen for barnenaturens originalitet og skaperkraft (Braanaas, 1999, s. 13-14). De reformpedagogiske idealene la vekt på livsnær oppdragelse, appell til barnets fundamentale interesser, imøtekommelse av barnets psykologiske behov, i tillegg til å anerkjenne barnets spontanitet og selvstendige aktivitet (Grue-Sørensen, 1966, s. 214).

Kunstfagene i skolen er preget av de samme tankene. Målet er å vekke de iboende kreative kreftene hos elevene gjennom å verdsette spontaniteten, utforskningsbehovet og lekelysten deres (Braanaas, 1999, s. 14). Betydningen av elevaktiv læring og skapende arbeid har derfor vært understreket av læreplanene siden 1970-tallet. Intensjonen om at estetiske læreprosesser skal være en integrert del av elevenes læring og skolens pedagogiske virksomhet kommer fram i både *M74*, *M87*, *L97* og i den gjeldende læreplanen, *Kunnskapsløftet*.

Elevane skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både individualitet og fellesskap, og som stimulerer kreativiteten og dei nyskapande evnene deira. Elevane skal også få høve til å bruke dei skapande evnene sine gjennom ulike aktivitetar og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, kjensler og spontanitet (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 2)

Selv om det har vært en markant nedtoning av kunstfagenes betydning som lærings- og dannelsesfag i læreplanene siden *L97*, kommer synet på eleven som skapende, kreativt og utforskende individ til uttrykk i læreplanens generelle del, og i skolens samfunnsmandat,

formulert i *Formålet med opplæringa*. I læreplanens generelle del framheves blant annet *Det skapende mennesket*: ”Opplæringa må gi rom for skapingstrongen åt elevane, og samtidig vekkje deira glede ved det andre yter. Gjennom bilete og form, tone og ord må dei kveikjast til å utfalde fantasi og oppleve kunst” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 2). Grunnopplæringas samfunnsmandat formulerer det slik: “Dei [elevane] skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad” (Meld. St. nr. 31 (2007-2008), s. 8). Når stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* fastslår at kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene i samfunnsmandatet virkeliggjøres (Meld. St. nr. 31 (2007-2008), s. 7), tydeliggjør det at både skapende arbeidsformer og medvirkning er viktig i elevens lærings- og dannelsingsprosess. Med utgangspunkt i disse formuleringene blir lærerens oppgave å gi elevane kreativt handlingsrom, valgfrihet og mulighet til å påvirke undervisningen.

1.1.1. Kunstfagene som skapende mestringsarena

Et argument som har blitt brukt for å legitimere de estetiske fagene i skolen har vært elevens motivasjon og mestringsfølelse: ”Møtet med kunst og kreative arbeidsformer fører ofte til positive opplevelser, framgang og konkrete resultater for den enkelte. Dette kan stimulere til både trivsel og mer læring” (Meld. St. nr. 30 (2003-2004), s. 44). Etter at stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter* kom ut i 2011, fikk dette argumentet ny aktualitet. Her vises det til at motivasjonen blant elever i ungdomsskolen har sunket i takt med at skolehverdagen er blitt stadig mer teoritung. Meldingen viser til at elevane etterlyser en mer praktisk skole som tar utgangspunkt i den hverdagen ungdom selv lever i (Meld. St. nr. 22 (2010-2011), s. 103-107). Valgfagene i ungdomsskolen har blitt introdusert som et tilsvar på dette. Formålet med valgfagene var å “(...) bidra til at elevane, hver for seg og i fellesskap, styrker lyst til å lære og opplever mestring gjennom praktisk og variert arbeid” (Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 2). Valgfaget sal og scene representerte blant annet en forlengelse av kunstfagene, og skulle være en arena for både skaping og formidling (Kunnskapsdepartementet, 2012a). I 2015 kom i tillegg utredningen *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015). Den introduserte et bredere kompetansebegrep “(...) som involverer både kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling”. Dette reflekteres i et forslag til fire ulike kompetanseområder, der kompetanse i å *skape og utforske* representerer ett av disse områdene (NOU 2015:8, 2015, s. 9). Her kan man si at utredningen løfter fram og

anerkjenner *Det skapende mennesket* i lærerplanens generelle del som ikke bare et aspekt ved mennesket, men som en viktig kompetanse som må utvikles og styrkes i opplæringa.

1.1.2. Elevens autonomi og skolens rammer

Læreplanen, stortingsmeldingene og utredningene som er vist til, anerkjenner eleven som et autonomt, kreativt og selvstendig tenkende vesen med behov for praktisk og skapende utfoldelse. Med dette som bakteppe kan man si at kunstfagene i skolen bærer på et stort realiseringspotensiale, fordi de i sin natur representerer praktisk skapende og utforskende former for aktivitet. Utfordringen er likevel at kunstfagene, i likhet med andre skolefag, opererer innenfor didaktiske rammer som har betydning for elevens selvbestemmelse og medvirkning. Blant annet er de styrt av faglige mål og et resultatpress. Per Arneberg og Lars Gunnar Briseid (2008) viser til PISA-undersøkelsene, der norske skoleelever kommer dårligere ut enn elever i land det er naturlig å sammenligne seg med. Dette har ført til et effektivitets- og nyttepress, og det de kaller en interesseforsnevring i fokuset til norsk skole. ”Det helhetlige dannelsesperspektivet som vektlegger *hele* mennesket, er kommet i bakgrunnen” (Arneberg & Briseid, 2008, s. 15). Likefullt skal den frie og skapende *prosessen* styres mot et skapt *produkt* også i kunstfagene. Elevene skal demonstrere sin fagkompetanse og bli vurdert i henholdt til de faglige målene i læreplanen. Her oppstår det et spenningsfelt mellom elevens selvbestemmelse og pedagogens forpliktelse til å innvie de unge i en fagkultur (Arneberg & Briseid, 2008, s. 17). Maktforholdet mellom lærer og elever og hvilke implikasjoner dette har for elevenes skapende handlingsrom i kunstfagene blir dermed et betimelig spørsmål. Hvordan kan kunstpedagogen skape muligheter for kreativ utfoldelse og medvirkning innenfor disse rammene? Hvilke utfordringer møter hen når elevens autonomi skal ivaretas i en faglig kontekst?

1.1.3. Elevmedvirkning i utviklingen av en musikkteaterforestilling

Jeg har undervist i musikk på 10.trinn i snart fem år. Hvert år deltar elevene på trinnet i utviklingen av en musikkteaterforestilling. Både musikk, dans og drama er inkludert som komplementære uttrykk i prosjektet, og elevene har ansvar for utvikling av idé, konsept, manus, dans, musikalske og teaterale innslag. Mine fagkollegaer og jeg har gjort prosjektet til en integrert del av musikkfaget. Prosjektet forsøker å realisere de skapende og utforskende målene som er vektlagt i skolen og kunstfagene generelt, samt følgende kompetansemål etter 10.trinn. Eleven skal:

- velge uttrykk og formidlingsform i egen musisering og grunnngi valgene
- øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk
- skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens karakter (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 6)

Forestillingsarbeidet er inspirert av *devising*, det vil si en demokratisk og inkluderende produksjonsplattform som både verdsetter deltakernes ulike kompetanser og innspill¹. Utviklingen av musikkteateret starter i begynnelsen av høstsemesteret og kulminerer i en fem dagers prosjektuke i desember. Høsten 2015 bestod elevmassen av fire paralleller med til sammen nitti elever. Fordi de praktiske og utøvende kompetansemålene i læreplanen legges til grunn for prosjektet, er det en forutsetning at elevene deltar i et scenisk nummer som involverer sang, dans og drama. I dette prosjektet gir vi også en liten gruppe elever ansvar for det scenetekniske, noe som innebærer styring av lys og lyd, samt byggingen av scenen som elevene spiller på. Selv om denne jobben ikke direkte kan knyttes opp mot noen av kompetansemålene, ser vi oppgaven som en forlengelse av fagets formålsdel der musikk, estetikk og teknologi er nevnt i samme setning (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Siden det overveldende flertallet likevel medvirker i utviklingen og framføringen av et scenisk nummer, er det her fokuset for avhandlingen ligger.

I musikkfagets formålsdel legges det vekt på at det både er et allmenndannende og skapende fag som skal gi eleven mulighet til å skape musikalske uttrykk på egne premisser:

Som et allmenndannende kunstfag skal musikkfaget gi elevene grunnlag for å kunne oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk. Som et skapende fag skal musikkfaget gi grunnlag for utvikling av kreativitet og skapende evner slik at elevene blir i stand til å skape musikalske uttrykk ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2).

Forestillingsprosjektets overordnede fokus er *elevmedvirkning*. Jeg forstår ”medvirkning” som elevenes muligheter til å delta aktivt som skapende og utforskende individer i prosessen. I artikkelen ”Att vara lärare i en konstnärlig context” understreker Els-Mari Törnquist nettopp deltakeraspektet i arbeidet med en forestillingsproduksjon: ”Att samtliga medverkande upplever sig som *deltagare* i den framväxande föreställningen framstår som fundamentalt. Då

¹ Begrepet *devising* og *devised theatre* vil bli forklart nærmere i kapittel 3.2.1.

möjliggörs ansvarsfördelning och det personliga kunnandet, nyfikenheten och kreativiteten får en reell plats” (Törnquist, 2011, s. 154).

Å finne en balansegang mellom elevers medvirkning og lærers styring kan være krevende når forestillingsprosjektet foregår i en skolekontekst. Ida Krøgholt (2002) er inne på dette når hun skriver om pedagogens åpning og lukking av teaterprosesser. Med åpning og lukking menes her beslutninger som har betydning for utfallet av den skapende og kunstneriske prosessen. Selv om Krøgholt primært undersøker disse aspektene i et prosessdrama, er spørsmålene om betingelsene for lukningen, og i hvilken grad lukningen kan foregå under deltageres felles innflytelse (Krøgholt, 2002, s. 7) også relevant for kunstpedagogen som befinner seg i en produksjonsprosess med skoleelever. Slik jeg ser det springer disse beslutningene ut fra to hensyn: Hensynet til elevene som medvirkende og skapende individer, og hensynet til skolekonteksten der kunstpedagogen har ansvar for å være fagformidler og formidler av kunstnerisk kompetanse. Utfordringen ligger altså i å forene elevenes skapertrang og medvirkning med kunstpedagogens dosering av faglig og kunstnerisk kompetanse, slik at begge aspektene ivaretas. Dette er også avhandlingens utgangspunkt.

1.2. Problemstilling og avgrensning

Med bakgrunn i det som er nevnt foran, kan hovedproblemstillingen for denne masteravhandlingen formuleres til:

Hvordan kan kunstpedagogen forvalte elevers medvirkende initiativ i utviklingen av en musikkteaterforestilling på ungdomstrinnet?

Ut fra denne problemformuleringen lyder forskningsspørsmålene som følger:

- Hvordan kommer ungdomsskoleelevers behov for medvirkning til uttrykk i den skapende prosessen?
- Hvilke utfordringer møter kunstpedagogen når elevenes medvirkning skal ivaretas i en skolekontekst?

Målet med denne studien er å synliggjøre kunstpedagogens rolle med hensyn til å forvalte elevers medvirkning i en produksjonsprosess på skolearenaen. Undersøkelsen er relevant fordi

grunnskolen understreker betydningen av elevenes medvirkning og autonomi i skapende prosesser, som en del av elevens helhetlige dannelsingsprosess. Samtidig representerer skolens rammebetingelser noen utfordringer med hensyn til dette. Det er derfor nødvendig å skape innsikt i kunstpedagogens rolle når det gjelder å ivareta de dannelsesmessige og utdanningsmessige aspektene ved forestillingsarbeid i skolen. Med dette som utgangspunkt er det sentralt å forstå hvordan elevenes behov for medvirkning kommer til uttrykk, gjennom deres handlinger, holdninger og erfaringer i forestillingsarbeidet. I tillegg er det nødvendig å forstå hvordan kunstpedagogens interaksjon med elevene påvirker deres mulighet til å medvirke, og de didaktiske utfordringene som gjør seg gjeldende når man jobber kunstnerisk i skolekonteksten. Gruppeintervjuer med syv elevinformanter, et intervju av en lærerinformant, deltakende observasjon og feltnotater utgjør grunnlaget for datainnsamlingen og for forståelsen av feltet.

Selv om denne studien har sitt utspring i et musikkteaterprosjekt i musikkfaget, er det ikke musikkpedagogisk praksis jeg primært undersøker i oppgaven. Med bakgrunn innenfor fagfeltene musikk og drama bruker jeg konsekvent begrepene *kunstoffag*, *kunstpedagogikk* og *kunstpedagog*. Jeg har samtidig et generelt pedagogisk blikk i deler av avhandlingen. Dette innebærer ikke å spille ned kunstpedagogisk praksis, men å anerkjenne at generelle og kunstpedagogiske motiv og idealer overlapper hverandre i arbeidet med den elevstyrte forestillingsproduksjonen. I tillegg ser jeg dette i lys av at kunstpedagogikken oppstod som en del av reformpedagogikken i forrige århundre (Braanaas, 1999, s. 14).

Når det gjelder utfordringene som kunstpedagogen møter med hensyn til ivaretagelsen av elevers medvirkning, knytter jeg dette blant annet til didaktikkbegrepet og didaktiske rammer. Dette er et vidt felt som handler om lærerens planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen innenfor lærerplanens rammer. Jeg legger en vid forståelse av begrepet til grunn², men fokuserer hovedsakelig på metoder, aktiviteter, deltakernes forutsetninger og vurderingsaspektet i skolen.

Jeg har valgt å bruke pronomenet *hen*, både om kunstpedagogen og elevene som har deltatt i studien. Dette valget er bevisst med tanke på anonymiseringen, og for å unngå å reproducere kjønnsstereotyper i klasserommet og på det kunstpedagogiske feltet.

² En vid definisjon av didaktikkbegrepet inkluderer både undervisningsmetoder, læringsaktiviteter, vurdering og sosiale og psykologiske rammefaktorer, i tillegg til mål og innhold (Hiim & Hippe, 1998, s. 60).

1.3. Oppgavens struktur

Jeg har nå introdusert bakgrunn og problemområde for prosjektet ved å peke på elevens rett til og behov for medvirkning, autonomi og skapende utfoldelse, samt spenningsforholdet mellom elevens selvbestemmelse og skolen som utdanningsarena. I tillegg har jeg presentert bakgrunnen for forestillingsprosjektet med elevene, samt studiens målsetting.

I oppgavens andre kapittel vil jeg først gjøre rede for prosjektets vitenskapsteoretiske ståsted og metodologi. Her kontekstualiserer jeg prosjektet innenfor det kvalitative forskningsparadigmet og innenfor en hermeneutisk tradisjon, representert ved hovedsakelig Hans-Georg Gadamer (2012). Metodologien omfatter den *reflekterte praktiker* og *etnografi*. Deltakende observasjon, feltnotater og intervju representerer de praktiske forskningsmetodene.

Tredje kapittel er tuftet på to teoretiske perspektiver. Det ene handler om elevers medvirkning i skapende prosesser. Her blir begrepet *elevmedvirkning* utdypet. Deretter settes begrepet i en historisk ramme, og videre inn i en dannelsesdiskurs der jeg drøfter forbindelsen mellom skapende prosesser og danning. Det andre perspektivet handler om didaktiske utfordringer ved kunstnerisk arbeid i skolen. Her belyser jeg noen aktuelle problemstillinger som gjør seg gjeldende når elever skal delta i utviklingen av en forestilling på skolearenaen. Dette gjør jeg ved å gi en kort innføring i *devising*, og de utfordringene denne produksjonsplattformen møter i skolesammenheng. Deretter kommer jeg inn på kunstnerisk lederskap i skolen, samt maktforholdet mellom lærer og elev. Til sist drøfter jeg hvilke didaktiske utfordringer som oppstår i møtet mellom skolen og ungdommenes egen hverdagskultur.

I fjerde kapittel presenteres og diskuteres analysen av datamaterialet. Her tar jeg utgangspunkt i de teoretiske perspektivene fra kapittel to, men supplerer også disse med relevante perspektiver innenfor blant annet pedagogisk psykologi. Dette har vært nødvendig for en rikere forståelse av forskningsprosjektet. Analysen og diskusjonen består av tre hovedtemaer med tilhørende undertemaer: *Elevenes autonomi i den skapende prosessen*, *de didaktiske rammenes betydning for elevenes medvirkning* og *kunstpedagogens tilrettelegging for skapende virksomhet*. Jeg oppsummerer hovedmomentene etter hvert tema.

Femte kapittel er en oppsummering av de viktigste funnene. Her blir avhandlingens hovedproblemstilling og forskningsspørsmål besvart. Jeg avslutter med noen refleksjoner rundt feltets videre vei og forskningsbehov.

2.0. Forskningsmetode og vitenskapsteoretisk forankring

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av kunstpedagogisk praksis i utviklingen av en musikkteaterforestilling på ungdomstrinnet. Studien baserer seg på det overordnede perspektivet *elevmedvirkning*, og hvordan kunstpedagogen kan legge til rette for og forvalte elevers medvirkende initiativ i en skolekontekst. Innenfor dette perspektivet er forståelsen av mine egne og elevenes handlinger, holdninger og erfaringer i den skapende prosessen sentralt. Målet er å forstå hvordan elevenes behov for medvirkning kommer til uttrykk i produksjonen, samt den rollen kunstpedagogen har når det gjelder å ivareta elevenes autonomi og medvirkning i skolekonteksten.

Jeg plasserer studien i en kvalitativ og fortolkende tradisjon innenfor den aletiske hermeneutikken. Her danner fortolkning og forståelse av ulike typer handlinger og tekster utgangspunktet for datagenereringen. Metodologien omfatter den reflekterte praktiker og etnografi. Deltakende observasjon, feltnotater og fokusgruppeintervju representerer de praktiske forskningsmetodene.

Jeg vil i fortsettelsen presentere studiens vitenskapsteoretiske forankring og de implikasjonene det har for kunnskapsproduksjonen. Videre vil jeg utdype og diskutere min metodiske tilnærming, og komme inn på noen problemstillinger og etiske avveininger som er relevante for prosjektet mitt.

2.1. En hermeneutisk forståelseshorisont

Etttersom dette er en kvalitativ studie forholder jeg meg til mine data som tolkningsresultater, ikke som objektive sannheter (Alvesson & Sköldberg, 2014, s. 13) Med dette som bakteppe plasserer jeg studien inn i en hermeneutisk forståelseshorisont, som i denne sammenheng betegner oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted. Både hermeneutikken og fenomenologien behandles som ”tolkende” retninger i vitenskapsteorien (Alvesson & Sköldberg, 2014, s. 191). Fenomenologien framhever subjektets betydning i meningsdannelsen og er opptatt av den direkte erfaringen; den levende og umiddelbare meningsskapingen som kontinuerlig skjer i menneskets individuelle og sosiale erfaringsverden (Rendtorff, 2004, s. 279). Å vektlegge informantenes subjektive erfaringer mener jeg er viktig for å forstå deres bidrag i forskningen min. Samtidig påpekes det en viss fare for fenomenologisk reduksjon når subjektive

opplevelser blir utgangspunkt for forståelsen av et fenomen. Dette innebærer at deltakernes perspektiv framheves på bekostning av en bredere fortolkningsramme (Thagaard, 1998, s. 34). Denne studien dreier seg ikke primært om å forstå informantenes indre fenomenverden, men om å gjennom samtale og dialog synliggjøre forhold i den ytre verden som påvirker informantenes handlinger og erfaringer i produksjonsprosessen. Hermeneutikken er opptatt av å fortolke handlinger og tekster gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 1998, s. 35). Derfor tilbyr denne forståelseshorizonten en ramme som kler prosjektet mitt bedre enn den fenomenologiske tilnærmingen. Det betyr likevel ikke at jeg avviser de fenomenologiske perspektivene i studien.

2.1.1. Gadamer og aletisk hermeneutikk som forankringspunkt

Gadamers hermeneutiske filosofi står sentralt i mitt masterarbeid. Jeg plasserer dermed min studie i en kvalitativ og fortolkende tradisjon innenfor den aletiske hermeneutikken, slik den er beskrevet hos Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg (2014, s. 198-213). Begrepet *hermeneutikk* kan oversettes med fortolkningslære (Krogh, 2014, s. 10), og dreier seg om å skape innsikt gjennom å la tolkningen og forståelsens mangfold møtes og gi inspirasjon (Alvesson & Sköldbberg, 2014, s. 191). Hermeneutikken tar utgangspunkt i at menneskets oppfatning av verden gjennom blant annet sanser, danner subjektive virkeligheter som ikke nødvendigvis kan verifiseres med vitenskapens metodiske midler. Som Gadamer selv skriver i verket *Sannhet og metode*: ”Her dreier det seg primært slett ikke om å konstruere en sikker erkjennelse som tilfredsstillende vitenskapens metodeideal – men like fullt dreier det seg også her om erkjennelse og sannhet” (Gadamer, [1960] 2012, s. 21). Denne formen for kunnskap bygger med andre ord på fenomener, ting og hendelser slik de framtrer for oss og slik vi fortolker dem, ikke slik de i seg selv er. Hermeneutikk er imidlertid ikke en metode, noe Gadamer understreker når han skriver at det ikke finnes noen egen metode for åndsvitenskapene (Gadamer, [1960] 2012, s. 33). Derimot kan man betrakte hermeneutikken som en ”(...) generell filosofi om hva forståelse er; hva som skjer i oss og med oss når vi forstår” (Krogh, 2003, s. 239).

Fortolkning og forståelse av ulike typer handlinger og tekster er sentralt innenfor denne forståelseshorizonten (Kjørup, 1996, s. 265). Den aletiske hermeneutikken opererer med et utvidet tekstbegrep hvor *tekster* ikke bare forstås som skrevne ord, men også som språk og sosiale handlinger (Alvesson & Sköldbberg, 2014, s. 205). Å forstå tekster som enhver form for menneskelig uttrykk, aktualiserer hermeneutikkens diskurser om erkjennelse og kunnskap i

mitt masterarbeid. Dermed kan både kunstpedagogens og elevenes handlinger i den skapende prosessen betraktes som tekster jeg fortolker og søker å forstå i dette arbeidet. Fokuset mitt ligger på elevenes medvirkning gjennom deres handlinger, holdninger og erfaringer slik de kommer til uttrykk i produksjonsprosessen og fokusgruppeintervjuene, og på samspillet mellom kunstpedagogen og elevene når medvirkningen skal ivaretas i en skolekontekst. Dette søker jeg å fortolke og forstå gjennom kvalitative analyser av observasjons- og intervjudata. I tråd med den aletiske hermeneutikkens mål om å avdekke bakenforliggende strukturer som til vanlig er skjult for oss (Alvesson & Sköldbberg, 2014, s. 200), ønsker jeg å avdekke noen av de forholdene som gir seg til kjenne i en produksjonsprosess der elevenes medbestemmelse og autonomi danner utgangspunktet for prosjektet.

2.1.2. Den hermeneutiske sirkelen og forskerens forståelseshorisont

Hermeneutikken vektlegger betydningen av samspillet mellom delene og helheten, noe som danner grunnprinsippet i den hermeneutiske sirkelen. I mitt forskningsprosjekt betyr dette at jeg jobber med en empiri som både tillegges mening og forstås som meningsfull i forhold til den overgripende konteksten (Alvesson & Sköldbberg, 2014, s. 206). Observasjoner av tekster i en gitt kontekst stiller krav til forskeren om kjennskap til den sosiale virkeligheten og kulturen som disse tekstene utspiller seg i. Dette fordi ingen handlinger eller utsagn er direkte forståelig til enhver tid (Højberg, 2004, s. 310). I denne sammenheng utgjør skolen som kontekst en viktig forutsetning for min fortolkning. Jeg må med andre ord se elevenes handlinger og utsagn som en del av denne konteksten når jeg tillegger observasjonene mine mening. Her inngår blant annet skolens rammefaktorer, sosiale strukturer i klasserommet, elevenes bakgrunn og forutsetninger for deltakelse i forestillingsprosessen samt kunstpedagogens interaksjon med elevene. Målet er å forstå hvorfor elevene handler som de gjør, og hva deres handlinger og uttalelser kan bety i den aktuelle konteksten.

All forståelse har sitt utspring i menneskets livsverden og er dermed påvirket av vår kultur, historie og erfaringer. I den forbindelse bruker Gadamer to helt sentrale begreper i sin hermeneutikk: *Fordommer* og *førforståelse*. Thomas Krogh skriver: "Ingen forståelse kan starte fra *scratch*, ifølge Gadamer. Enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse. En slik forutgående forståelse kaller Gadamer *fordom*" (Krogh, 2014, s. 49). Fordommer er ikke noe Gadamer betrakter som negativt. Han mener derimot at våre fordommer er nødvendige fordi de muliggjør forståelsen og dermed også det å erfare noe som sant (Gadamer, [1960] 2012, s.

13). Samtidig kan de være et hinder for en utvidet forståelse dersom forskeren ikke er dem bevisst. Nettopp dette er viktig å være klar over når jeg går inn i forskningsfeltet mitt, spesielt fordi min egen kunstpedagogiske rolle er studiens objekt. I min førforståelse inngår mine tidligere erfaringer med musikkteaterprosjektet, mine forestillinger om fenomenet jeg forsker på, synet på relasjonen mellom lærer og elev i kunstneriske prosesser, og mitt eget kunst- og kunnskapssyn, for å nevne noe. Jeg har for eksempel undervist i musikkfaget og ledet musikkteaterforestillinger i snart fem år, noe som betyr at jeg har innarbeidet visse mønstre og forestillinger hva angår egen praksis. Når jeg skal undersøke hvordan kunstpedagogen kan forvalte elevenes medvirkende initiativ i forestillingsprosessen, kan disse mønstrene potensielt føre meg inn i en selvlegitimerende spiral som kommer i veien for ny forståelse og innsikt i feltet. Å være bevisst min egen førforståelse er dermed sentralt, fordi min kompetanse og førforståelse er den viktigste forutsetningen for datainnsamlingen, og for min fortolkning av disse dataene.

I teorien om førforståelse er det et viktig element at våre fordommer og vår førforståelse utgjør en helhet vi aldri kan ha full oversikt over eller være oss fullstendig bevisst. Gadamer kaller denne helheten vår *forståelseshorison* og understreker at den, i tillegg til å være uoverskuelig, også kan endre seg (Krogh, 2014, s. 54-55). Jeg og informantene møter hverandre med ulike forståelseshorisonter som påvirker våre oppfatninger av forestillingsprosessen. For at forskeren skal kunne utvikle forståelse for den andre, må det derfor en horisontsammensmeltning til. Dette kan først og fremst skje gjennom kommunikasjon i samtale og dialog (Højberg, 2004, s. 336), og innebærer at jeg må sette min egen forståelseshorison i forskningsprosessen. Som forsker har jeg derfor forsøkt å stille meg åpen og nysgjerrig til elevenes livsverden, slik de har kommet til uttrykk i klasserommet og i intervjusituasjonen. Det har i tillegg vært viktig å være bevisst på at mine fortolkninger ikke er universelle sannheter om fenomenet. Frederick Erickson (1986) understreker i den forbindelse at fortolkende feltarbeid innebærer å se fenomenet fra deltakeraktørenes ulike perspektiver:

Interpretive fieldwork research involves being unusually thorough and reflective in noticing and describing everyday events in the field setting, and in attempting to identify the significance of actions in the events from the various point of view of the actors themselves (Erickson, 1986, s. 121)

Alvesson & Sköldberg bruker begrepet ”knacka på texten” når de snakker om en forskningsprosess som både lytter, undrer seg og er i dialog. Prosessen med teksten er i følge forfatterne like viktig som det svaret man eventuelt kommer fram til mens man jobber med

den (Alvesson & Sköldberg, 2014, s. 247). For meg innebærer dette å være i en kontinuerlig dialog med forskningsmaterialet ved å ikke ta noen fortolkninger eller oppfatninger for gitt. Isteden har jeg forsøkt å tilstrebe en reflektert forskertilnærming som hele tiden ser delene i lys av helheten og helheten i lys av delene. Forskningsprosessen har på denne måten vært preget av en stadig horisontutvidelse, hvor målet har vært å komme så nært kjernen av undersøkelsesområdet som mulig.

2.2 Metodologiske innganger i feltet

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i de utfordringene jeg som praktiker møter i en produksjonsprosess innenfor skolens rammer. Prosjektet er initiert av et ønske om å forstå og videreutvikle min egen kunstpedagogiske praksis. Dette forsøker jeg å gjøre gjennom å sette fokus på hvordan mine pedagogiske valg, handlinger og interaksjon med elevene påvirker elevenes mulighet til å være autonome og medskapende i en forestillingsprosess. I tradisjonell forskning er det vanlig å forske *på* et fenomen. I mitt prosjekt forsker jeg derimot *i* og *gjennom* det ved å selv utgjøre en sentral del av det empiriske materialet. Med dette som utgangspunkt tilbyr *den reflekterte praktiker* noen viktige perspektiver som jeg har benyttet meg av i forskningsprosessen. Dramaprofessor Philip Taylor (1996) skriver: "(...) the reflective practitioner stance demands a discovery of self, a recognition of how one interacts with others, and how others read and are read by this interaction" (Taylor, 1996, s. 27). Han påpeker videre at etnografien har en sentral plass innenfor denne metodologien, da en praksis alltid er kontekstbundet. Når jeg anser etnografien som relevant i mitt prosjekt, er det fordi jeg betrakter skolen og klasserommet som sosiale og kulturelle kontekster som elevene og mine handlinger må settes i sammenheng med. Både den reflekterte praktiker og etnografisk forskning baserer seg på samme prinsipp, nemlig at virkeligheten er flerdimensjonal og skiftende og at sannheter utvikles og transformeres over tid (Taylor, 1996, s. 37).

2.2.1. Den reflekterte praktiker

Taylor skriver at den reflekterte praktiker ikke studerer andres virkelighetsoppfatning, men snarere stiller spørsmål ved sin egen (Taylor, 1996, s. 28). Drama- og teaterprofessor Jonathan Neelands (2006) kaller dette "forskning fra innsiden". Begrepet viser til at forskeren er orientert mot å bli kjent med og forbedre sin egen praksis, ikke mot å prøve ut allerede etablerte teorier og praksiser (Neelands, 2006, s. 16). Å være en reflektert praktiker fordrer evnen til å granske seg selv og sin interaksjon med andre, samt hvordan andre leser og blir lest

i den samme interaksjonen (Taylor, 1996, s. 27). Overført til denne studien handler dette om å utfordre mine tatt-for-gitte oppfatninger om egen kunstpedagogisk praksis, og å transformere den samme praksisen gjennom kritisk refleksjon (Linds & Vettraino, 2015, s. 4).

Taylor låner Donald Schöns begreper *knowing-in-action* og *reflection-in-action* for å beskrive hvordan pedagogen intuitivt endrer sin egen praksis gjennom bevisst bruk av kunnskap og erfaring i en praksiskontekst (Taylor, 1996, s. 28). Warren Linds og Elinor Vettraino (2015) viser til Mezirow som betegner det som praktikerens evne til å stoppe opp og tenke: ”Hva er det som ikke fungerer her, og hvordan kan jeg forandre på det?” (Linds & Vettraino, 2015, s. 4). *Reflection-in-action* er selve kjernen i en reflektert praksis og knyttes til pedagogens umiddelbare refleksjoner rundt de valgene hen gjør på stående fot, eller ”the thinking on our feet”, som Neelands kaller det (Neelands, 2006, s. 19). Idet pedagogen håndterer umiddelbare utfordringer, foregår det en kompleks indre dialog som krever fortløpende avgjørelser rundt pedagogens handlinger i den gitte situasjonen. I produksjonsprosessen kunne disse avgjørelsene dreie seg om hvorvidt jeg skulle åpne eller lukke en kreativ prosess, om jeg skulle involvere elevene i en beslutning, godta eller avvise idéer, la elevene jobbe på egenhånd eller selv ta styringen. Som reflektert praktiker er målet å bli kjent med bakgrunnen for de avgjørelsene man tar der og da. Dette er noe annet enn *reflection-on-action*, som er pedagogens tilbakeblikk på og evaluering av erfaringer i klasserommet (Taylor, 1996, s. 28). Evaluering og endring av praksis er riktignok en viktig del av lærerens bevisstgjøring og profesjonelle selvforståelse, da det blant annet handler om å se seg selv som en aktør som foretar rasjonelle valg og tar ansvar for disse valgene (Klemp, 2013, s. 4). I denne sammenheng handler det likevel om å dokumentere og forstå den tause kunnskapsbasen som *reflection-in-action* springer ut fra. Med andre ord: Hva er det som får meg til å ta disse umiddelbare avgjørelsene i produksjonsprosessen, og hvordan påvirkes elevenes deltakelse og mulighet for medvirkning direkte eller indirekte av disse avgjørelsene?

Den reflekterte praktiker anerkjennes som en metode som kan lede til ny forståelse og kunnskap dersom forskeren er i dialog med verden utenfor seg selv. Det er altså ikke snakk om en navlebeskuende praksis, men om en praksis som kombinerer flere innsideperspektiver for å oppnå innsikt. I denne studien har det vært viktig for meg å synliggjøre både mine og elevenes erfaringer i produksjonsprosessen, da disse erfaringene står i et dialektisk forhold til hverandre. Jeg har derfor intervjuet syv elever og en lærer som underviser sammen med meg. I intervjusituasjonen har jeg stilt spørsmål rundt deres tanker, opplevelser og erfaringer rundt

forestillingsprosessen, og forsøkt å forstå hva disse refleksjonene sier om min praktikerrolle. I tillegg har jeg skrevet logg etter de fleste undervisningstimene, noe som har hjulpet meg med hensyn til å systematisere hendelsene, handlingene og valgene som ble tatt i undervisningens *her og nå*. Loggen har dessuten vært det viktigste instrumentet i refleksjonen rundt egen praksis. Intervju og loggskrivning er praktiske forskningsmetoder som vil bli utdypet senere i metodekapittelet. Oppsummert vil jeg si at de begge har bidratt til å realisere formålet med forskningsprosessen, nemlig i å bli ”self-knowing as well as other-knowing” (Neelands, 2006, s. 17).

Det har tidvis vært en utfordring å opprettholde en kritisk distanse til forskningsmaterialet, ettersom jeg selv har vært en vesentlig bidragsyter i datagenereringen. Professor May Britt Postholm (1999) skriver at klasserommet for de fleste lærere oppleves som en kjent arena og at det kjente er vanskelig å se (Postholm, 1999, s. 6). Erickson kaller dette *the invisibility of everyday life* og bruker antropologen Clyde Kluckhohns illustrerende aforisme: ”The fish would be the last creature to discover water” (Erickson, 1986, s. 121). I min forskningsprosess har jeg hatt behov for å la refleksjon og diskusjon gå veien om et utenfraperspektiv. I den sammenheng utgjør både informantene og de teoretiske perspektivene viktige blikk utenfra. Teorien har også hjulpet meg til å danne et fokus for observasjonene mine, noe som er viktig når forskeren er på hjemmebane (Postholm, 1999, s. 6). Generell pedagogikk, kunstpedagogikk, danningsteori, teorier om lederskap i kreative prosesser, samt perspektiver på ungdommers hverdagskultur er de brillene jeg hovedsakelig har betraktet egen praksis gjennom³. I analysearbeidet har det i tillegg dukket opp behov for å gå veien om den pedagogiske psykologien.

2.2.1.1. Etnografen i reflektert praktiker-forskning

Professor i dramastudier, John O’Toole (2006), skriver at etnografi går under deskriptiv og fortolkende forskning. Målet er å beskrive kulturelle kontekster ved å studere aspekter ved den sosiale virkelighet ”intensively, intimately, and interactively”. Dataene genereres gjennom deltakende observasjon, interaksjon og intervju med elever, lærere og andre voksne som tilhører settingen, i tillegg til video- og lydopptak samt foto av dramahendelser eller framføringer (O’Toole, 2006, s. 40-41). Jeg behandler den etnografiske metodologien under reflektert praktiker-forskning, da det er vanskelig å diskutere den reflekterte praktiker uten å

³ Se kapittel 3.0 om oppgavens teoretiske perspektiver.

inkludere etnografiens perspektiver. Dette handler om at en praksis alltid er kontekstbundet, og at forskerens slutninger derfor alltid må settes i sammenheng med denne konteksten.

As ethnographers maintain that a primary feature of human social life is that individuals are continually interpreting and making sense of their world, any investigation of that world must relate these interpretations to the natural everyday situations in which people live (Taylor, 1996, s. 36).

I min forskning er skolen en kulturell og sosial kontekst som har betydning for hvordan jeg fortolker og analyserer datamaterialet. Den etnografiske tilnærmingen gir mening fordi elevenes ulike grad av initiativ og aktivitet, holdninger og innstilling til forestillingsprosessen kan ses som et speil på den sosiale og kulturelle konteksten de befinner seg i. Her spiller blant annet didaktiske rammefaktorer som kompetansemålene i læreplanen, deltakernes bakgrunn og forutsetninger samt vurderingsaspektet i skolen inn. I tillegg betrakter jeg lærerens kunst- og kunnskapssyn som en del av de kontekstuelle forholdene.

2.3. Praktisk forskningsmetode

Alvesson og Sköldbberg peker på at forskeren med større sannsynlighet vil komme fram til gyldige resultater dersom flere ulike metoder benyttes for å samle inn data. Man får da kastet lys over ulike sider av fenomenet (Alvesson & Sköldbberg, 2014, s. 179). Jeg benytter meg av metodetriangulering, hvor forskjellige kvalitative metoder er brukt for å styrke forskningens validitet. De praktiske metodene som anvendes er i korte trekk intervju, deltakende observasjon og refleksiv logg. I de påfølgende avsnittene vil jeg starte med å beskrive deltakerutvalget mitt, for deretter å utdype hvordan metodene er blitt gjennomført og hvilke forholdsregler som er tatt. Til slutt kommer jeg med noen refleksjoner rundt forskningens reliabilitet og validitet, samt forskningsetikken som ligger til grunn for prosjektet.

2.3.1. Utvalg

Utvalget til dette masterprosjektet bestod av syv elever på 10.trinn, samt en kollega som har deltatt i undervisningen sammen med meg i to av klassene. I tillegg betrakter jeg de fire klassene jeg har undervist i som et utvalgt, da feltnotatene baserer seg på undervisningen i samtlige klasser. Alle informantene og elevene er anonymisert under pronomenet *hen* i masteravhandlingens analysedel. Elevinformantene har i tillegg fått fargenavnene "Rød", "Blå", "Grønn", "Gul", "Turkis", "Sjøgrønn" og "Orange".

Anonymiseringen har hjulpet meg å holde en viss distanse til informantene, noe jeg mener er viktig som forsker på egen arbeidsplass. Prosjektet er meldt inn til og godkjent av NSD⁴.

Elevinformantene er valgt gjennom det Tove Thagaard (2003) kaller *strategisk utvalg* og *tilgjengelighetsutvalg*. Utvalget er strategisk da informantene blant annet har egenskaper som er relevante for problemstillingen. Framgangsmåten for utvelgelsen er basert på at elevene er tilgjengelige til å delta i undersøkelsen, det vil si har meldt seg frivillig som informanter (Thagaard, 2003, s. 53-54). Til sammen var det tretten elever som meldte seg som informanter til prosjektet. Jeg så det ikke som hensiktsmessig å intervju alle disse, da det ville blitt utfordrende med hensyn til organisering og tid. I stedet tok jeg utgangspunkt i åtte informanter. I utvelgelsen av disse ønsket jeg å ha en viss kjønnsfordeling, og at informantene skulle ha ulik grad av erfaring og kompetanse med hensyn til skapende prosesser og scenepresentasjon. Informasjon om dette fikk jeg da jeg tidlig i prosjektfasen delte ut et spørreskjema til hver klasse, og ba elevene svare kort på spørsmål om deres bakgrunn, erfaring og forventninger til prosjektet. Det var kun syv av elevinformantene som deltok i intervjusituasjonen, da en ikke hadde anledning da intervjuet skulle gjennomføres. Blant disse var tre gutter og fire jenter. Alle hadde ulik bakgrunn og kompetanse med hensyn til kunstnerisk arbeid.

Ulike klasser har ulike klassekulturer og 10.klassene jeg underviste var intet unntak. For eksempel utmerket to av klassene seg som svært aktive og engasjerte med mange elever som gjerne ville bidra i forestillingsprosjektet. En tredje klasse var mer tilbakeholden og avventende, mens den fjerde hadde en blandet elevgruppe, der noen helst vil være i bakgrunnen mens andre ønsket å bidra aktivt. For å få et mest mulig representativt utvalg valgte jeg informanter fra de ulike klassene. Selv om de hovedsakelig representerer seg selv i intervjuet, vil jeg hevde at svarene de ga også var påvirket av klassekulturen de kom fra. Dette tilførte noen verdifulle perspektiver med hensyn til studiens fokus.

Rekrutteringen av elevinformanter skjedde i første omgang gjennom å informere elevenes foreldre om prosjektet mitt. Dette var nødvendig ettersom elevene er under myndighetsalder og ikke kan samtykke uten godkjenning fra foreldre eller foresatt. På skolens foreldremøte fikk alle utdelt et samtykkeskjema⁵ der jeg informerte om prosjektet mitt, at jeg søkte

⁴ Se vedlegg #6.

⁵ Se vedlegg #1 og vedlegg #2.

elevinformanter og at jeg kom til å benytte meg av videofilming i deler av undervisningen. Det ble gitt beskjed om at deltakelsen var frivillig og ikke bindende, og at det var mulig å reservere seg mot videofilmingen. Som elevenes faglærer var det viktig å informere om dobbeltrollen forskeren på egen arbeidsplass representerer, og at forskningsprosjektet ikke var en del av undervisningen som sådan. De som var interessert i å være deltakere kunne levere samtykkeskjema til kontaktlærer. Slik unngikk jeg å spørre elever direkte, noe enkelte kan oppleve som et press, men forholdt meg heller til kontaktlærers videreformidling av interesserte deltakere.

Siden det kun er elever som selv har meldt interesse som fungerer som informanter i mitt prosjekt, er dette en mulig svakhet ved studien. Et av problemene med tilgjengelighetsutvalg kan for eksempel være at utvalget har en tendens til å representere personer som er fortrolig med forskning (Thagaard, 2003, s. 54). Man kan også tenke seg at elever som melder seg frivillig er elever som allerede er opptatt av elevmedvirkning, og dermed tar initiativ og opptrer aktivt når de får anledning til det. Slik kan det tenkes at elever som ikke har mye erfaring med elevmedvirkning heller ikke er representert, og dermed ikke får belyst problemstillingen fra sitt ståsted.

2.3.2. Kvalitativt intervju

Jeg har gjennomført tre intervjuer i dette prosjektet: Ett med en gruppe på tre elever, ett med en gruppe på fire elever og ett med en kollega som underviser med meg i to av klassene. Intervjuene har blitt dokumentert gjennom video- og lydopptak, i tillegg til at jeg noterte underveis. Alle intervjuene var semistrukturerte, det vil si at en intervjuguide⁶ fungerte som basis for samtalen. Jeg var samtidig opptatt av å følge opp informantenes egne tematiseringer underveis, slik at intervjuet ble en åpen og utforskende dialog mellom de som var tilstede. Dag Ingvor Jacobsen (2005) skriver at gruppeintervjuer fungerer godt når forskeren ønsker å få fram individers erfaringer med et spesielt forhold, for eksempel når de har deltatt i en spesiell hendelse. I gruppeintervjuet kan både svarene elevene gir på spørsmålene jeg stiller, og samtalen disse genererer elevene imellom, være med å fokusere på forståelsen av det opplevde. I tillegg er det nyttig med gruppeintervju når man ønsker å få fram *hvorfor* mennesker har et spesielt synspunkt i og med at den enkelte er nødt til å argumentere for sine synspunkter (Jacobsen, 2005, s. 154-155). I intervjuene har mitt ønske vært å få fram hvordan

⁶ Se vedlegg #3 og vedlegg #4.

informantene oppfatter elevmedvirkning, hvordan de opplever å være del av en skapende prosess, samt deres tanker om forestillingen og kunstpedagogens rolle.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2014) kaller intervjuet for et mellommenneskelig møte, hvor den personlige relasjonen og kunnskapen som produseres vektlegges (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 23). Dialogen mellom meg og informantene har vært toneangivende for det kvalitative forskningsintervjuet. Mitt mål har vært å skape rom for åpenhet og refleksjon rundt samtaletemaet. Dette mener jeg har vært viktig for at både elevene og lærerens stemme skal bli hørt. Kvale og Brinkmann understreker at "[f]ormålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 43). I og med at min forskning har som mål å bidra til ny kunnskap om kunstpedagogisk praksis i forestillingsarbeid, er elevenes formidling av opplevd virkelighet et viktig perspektiv. Elevene sitter på viktige synspunkter, opplevelser og tilbakemeldinger både når det gjelder elevenes medvirkning i den skapende prosessen og kunstpedagogens rolle i forestillingsarbeidet.

Før og under intervjuene har det vært viktig å være klar over at intervjuet ikke nødvendigvis er en åpen og fri dialog mellom likestilte partnere (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 52). Kvale og Brinkmann påpeker det asymmetriske maktforholdet i kvalitative intervjuer og trekker blant annet fram den definisjonsmakten intervjueren har både hva gjelder temaet for intervjuet, spørsmålene som blir stilt og hvilke svar hen velger å følge opp (Kvale & Brinkmann, 2014). I tillegg er det faktum at jeg er intervjupersonenes lærer noe som kan ha påvirket elevenes villighet til å være fullstendig ærlige når de svarer. For å sikre forskningens validitet har det vært viktig å avklare disse forholdene for elevene. Jeg har for eksempel gjort det klart at det de sier ikke vil bli brukt mot dem, verken faglig eller personlig, og forsøkt å gjøre dem trygge på at jeg i forskerrollen stiller meg undrende og ikke dømmende til det som blir sagt.

2.3.2.1. Transkribering av intervju

For å strukturere og klargjøre intervjumaterialet for analyse, ble intervjuene transkribert. Dette var et tidkrevende arbeid, men som til gjengjeld gjorde at jeg fikk bearbeidet denne delen av forskningsmaterialet. Transkriberingsprosessen hjalp meg å lytte ordentlig til det som ble sagt og måten det ble sagt på. Når jeg leser gjennom transkripsjonene kan jeg både høre for meg stemmene, tonefallet, pausene og hvilke ord informantene legger trykk på. Det har

likevel vært en utfordring å oversette talespråk til skriftspråk. Kvale og Brinkman skriver blant annet at mange av kjennetegnene ved direkte sosialt samspill går tapt i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 187). Ikke minst er spørsmålet om hvor man setter punktum og komma en fortolkningsprosess i seg selv (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 193). Jeg har forsøkt å ivareta de emosjonelle aspektene som for eksempel latter, i tillegg til elevenes fakter i transkriberingen. Disse har jeg satt i parentes. Jeg har brukt *kursiv* på ord informantene har lagt ekstra trykk på, og beholdt informantenes setningsoppbygging, dialekt og ordendinger underveis. Samtidig har jeg forsøkt å gjøre intervjusitatene leservennlige ved å sette punktum og komma der det ville ha vært naturlig å gjøre det. Jeg mener dette også bidrar til å gi status til sitatene. Noen av utsagnene er opprinnelig lengre enn det som er brukt i analysedelen. Å kutte ut det som ikke var relevant for problemstillingen min var et valg jeg tok for å gi temaene i analysen en tydelig retning.

2.3.3. Deltakende observasjon

Deltakende observasjon er en vanlig metode brukt innenfor etnografisk forskning som innebærer å se, lytte, stille spørsmål og interagere med mennesker i en sosial setting (O'Toole, 2006, s. 40). Katrine Fangen (2010) skriver at den deltakende observatøren utfører to handlinger samtidig: Man involverer seg i samhandling med andre, samtidig som man iakttar hva de foretar seg. Det er viktig å finne gode måter å kombinere de to handlingsprinsippene på. Man kan nedtone observasjonsrollen ved å gå inn i så tett samhandling med forskningspersonene som mulig eller nedtone deltakerrollen ved å gå helt inn i rollen som observatør (Fangen, 2010, s. 13). Kari Mjaaland Heggstad skriver på sin side at deltakende observasjon kan befinne seg på en skala, hvor man veksler mellom å delta og å være observatør (Heggstad, 2012, s. 233).

Som elevenes lærer har jeg vært en uunngåelig del av klasserommets sosiale setting. Dette handler om at jeg blant annet har ansvar for undervisningen og tilretteleggingen av ulike aktiviteter, samt veiledning og oppfølging av elevene. I tillegg er det min oppgave å håndtere situasjoner som kan oppstå i elevgruppen, for eksempel et gruppesamarbeid som ikke fungerer, elever som oppfører seg forstyrrende, eller andre faktorer som ødelegger for den skapende prosessen. Jeg har med andre ord ikke vært gjest i en fremmed kultur og tilpasset meg denne kulturens spilleregler, men snarere selv vært en del av den samme kulturen som jeg studerer.

Underveis har jeg likevel fått innblikk i elevenes levde erfaringer i produksjonsprosessen. I løpet av prosjektet har de for eksempel jobbet mye gruppevis og på egen hånd. Dette har gitt meg anledning til å observere den skapende prosessen fra utsiden, i og med at den da i større grad er elevstyrt. Et overordnet formål med deltakende observasjon er å kunne beskrive hva folk sier og *gjør* i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren. ”Som deltakende observatør studerer du heller hvilke aktiviteter folk selv setter i gang, hvem som er tilstede, hvilke profiler og posisjoner de har, og hva de sier, uten at du nødvendigvis stiller dem spørsmål” (Fangen, 2010, s. 12). Da elevene jobbet i grupper med eksempelvis en praktisk oppgave, utvikling av en idé eller med det sceniske nummeret sitt, gikk jeg rundt og noterte det jeg observerte av elevenes handlinger, oppførsel og verbale utsagn. Jeg kunne også ta notater før og etter veiledning av enkeltgrupper, dersom jeg la merke til noe som var av interesse for forskningsspørsmålet mitt. Innimellom filmet jeg også gruppearbeidene, slik at jeg senere kunne gå tilbake og studere hendelsene som utspilte seg nærmere. Å bruke videoen som hjelpemiddel når man er deltakende observatør kan være fordelaktig, fordi det gir forskeren mulighet til å fastholde øyeblikket, og senere velge ut enkelte deler for nærlesing (Heggstad, 2012, s. 235). Jeg har imidlertid ikke brukt dette mediet systematisk nok til å kunne si at jeg har inkludert videoobservasjon som metode i studien min. Jeg har hovedsakelig brukt videoopptak de gangene jeg ikke har hatt tid til å ta notater der og da, fordi det nettopp gir meg mulighet til å gå tilbake og studere interessante prosesser.

2.3.4. Refleksiv logg

I etnografisk forskning er feltnotatene essensielle fordi etnografi nettopp handler om å beskrive en kultur, eller mer presist, *writing culture* (Taylor, 2006b, s. 4). Loggen er også helt sentral innenfor reflektert praktiker-forskning, da den betraktes som et verktøy for å demonstrere forskerens gradvise forståelse av forskningsfenomenet (Taylor, 1996, s. 42). Jeg har brukt refleksiv logg systematisk etter de fleste undervisningstimene, og oppfatter den som mitt viktigste instrument i forskningsprosessen. Hvert loggnotat starter med en beskrivelse av de mest sentrale hendelsene som utspilte seg i løpet av undervisningsøkten. Dette inkluderer mine og elevenes handlinger og utsagn, samt de valgene, utfordringene og beslutningene som elevene og jeg har blitt stilt ovenfor. Mot slutten av hvert notat reflekterer jeg over disse episodene. Her stiller jeg kritiske spørsmål til mine egne observasjoner og beslutninger i løpet

av timen, og prøver å granske både hva som fungerer og ikke fungerer ved egen praksis, samt hvordan jeg kan forandre eller videreutvikle dette.

Det har vært viktig for meg å være bevisst på at feltnotatene er mitt blikk på en produksjonsprosess som jeg i svært stor grad har vært deltager i og dermed hatt min opplevelse av. I feltnotatene har jeg hele tiden forsøkt å danne meg et bilde av *hva* som skjer i den skapende prosessen, og ikke minst undre meg over *hvorfor* det skjer. Mine refleksjoner kan likevel ikke fange opp hele den komplekse virkeligheten man befinner seg i når man jobber i et klasserom. Det er dessuten sider ved virksomheten man som deltagende observatør ikke klarer å få med seg fordi man har et innsideperspektiv som gjør det vanskelig å skille sine subjektive tolkninger og opplevelser fra det som foregår. Det har derfor vært viktig å tilstrebe en viss kritisk distanse slik at forskningen ikke blir selvbekreftende, men åpen og undrende.

I og med at jeg i stor grad har basert forskningen på mine feltnotater, har deltakende observasjon bydd på noen utfordringer. Den største utfordringen har vært å finne tid til å skrive ned observasjonene mens jeg fremdeles har hatt detaljene noenlunde klart for meg. Spesielt har dette vært vanskelig når undervisningstimene har kommet rett etter hverandre. Jeg har derfor vært nøye med å skrive korte stikkord i timene og å renskrive loggen etter endt arbeidsdag. En annen utfordring har vært å unngå den navlebeskuende introspeksjonen som enkelte kritiserer den reflekterte praktiker for å bedrive (Taylor, 1996, s. 27). Min erfaring er at ulike teoretiske perspektiver på feltet har hjulpet meg med hensyn til dette, tillegg til bevisstheten rundt den kontinuerlige dialogen som praktikerens må ha med sine omgivelser.

2.4. Analysearbeidet

Undersøkelsens datagrunnlag baserer seg på observasjonsnotater, to gruppeintervjuer og ett individuelt intervju. Intervjuene med informantene danner hovedgrunnlaget for analysen, men også feltnotatene har bidratt til å danne de temaene som har utkrystallisert seg gjennom analysearbeidet. Jeg har benyttet kvalitativ innholdsanalyse som framgangsmåte, og latt meg inspirere av Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) sin sekstrinns modell for denne typen analyse. I tillegg er jeg inspirert av Kvale og Brinkmans modell for analyse av intervju med fokus på mening (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 208-225).

Braun og Clarke (2006) trekker fram at analysearbeidet aldri er en lineær prosess som følger

de ulike trinnene i en bestemt rekkefølge. Snarere handler det om å stadig vende tilbake til materialet og belyse og tolke dette fra vinkler og posisjoner som får tydeligere figur ettersom analysen skrider fram (Braun & Clarke, 2006, s. 16). For ryddighets skyld vil jeg likevel presentere min framgangsmåte trinnvis, for å gi leseren et innblikk i analyseprosessen.

Trinn 1: Å gjøre seg kjent med data

I første fase av analysen skaffet jeg meg et helhetsinntrykk av materialet gjennom å danne meg en foreløpig oversikt over hva som ble tematisert i intervjuene. Jeg hadde allerede et visst inntrykk av dette ettersom jeg både hadde vært i en intervjusituasjon med informantene og transkribert intervjuene. Jeg systematiserte intervjuene i tabeller der jeg hadde én kolonne for intervjuerens utsagn og en kolonne for informantenes utsagn. De ulike informantene fikk ulike farger, noe som hjalp meg å holde oversikt over hvem som snakket når og hvem som snakket mest. Jeg leste gjennom materialet flere ganger for slik å gjøre meg kjent med bredden og dybden i innholdet. Etter dette begynte jeg å lete etter mønstre i informantenes utsagn, og noterte disse ned i en ny kolonne. Med dette som utgangspunkt dannet jeg meg et tankekart som ble grunnlag for videre analyse.

Trinn 2: Generere begynnende koder

Da jeg etter første fase hadde utviklet en liste over interessante trekk ved dataene, gikk jeg i gang med å utvikle begynnende koder som jeg organiserte i kategorier som var relevante for problemstillingen min. Kodene jeg produserte kunne ta utgangspunkt i informantenes egne verbaliseringer som for eksempel *å få lov til å bestemme, mer motivert, ha referanser og mer engasjement*, eller det kunne være mer åpne koder som *troen på å kunne mestre* eller *valgfrihet og rammer*. Jeg skrev disse kodene ned i en kolonne ved siden av informantutsagnene og organiserte dem etter farger for å skape bedre oversikt. Siden noen av kodene hadde visse fellestrekk, laget jeg ulike nyanser av samme farge for å minne meg selv på at de tilhørte samme ”kodefamilie”.

Trinn 3: Meningsfortetting og generering av begynnende temaer

Parallelt med kodingen av intervjumaterialet, forsøkte jeg å kondensere informantenes utsagn etter Kvale og Brinkmans metode for *meningsfortetting*. Dette går ut på å forkorte informantuttalelsene og tematisere dem ut fra intervjupersonenes synsvinkel, slik jeg fortolker denne. Når man fortetter mening er det viktig å lese intervjupersonens svar så fordomsfritt som mulig, slik at deres livsverden kommer fram i fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 212). For å strukturere denne prosessen laget jeg følgende skjema, der jeg med utgangspunkt i

intervjuguiden, informantenes svar og min fortolkning av disse svarene, begynte å lete etter overordnede elementer og mønstre som kunne danne begynnende temaer.

Tema	Intervjuer	Informant	Fortetting og fortolkning	Begynnende Tema
Tema i intervjuguiden	Spørsmålene som intervjueren stiller	Informantens svar	Intervjuers meningsfortetting og tolkning av informantenes svar	Mulig tema basert på tema i intervjuguiden, intervjupersonens svar og forskerens fortolkning av svar

Deretter sorterte jeg temaene i ulike dokumenter. Eksempelvis laget jeg et eget dokument med overskriften ”Elevperspektivet i skapende arbeid” der kodene *få lov til å bestemme, motivasjon og engasjement* ble samlet. Innenfor dette nokså grovkornede temaet klippet jeg inn intervjuutsagn og feltnotater som hadde med temaet å gjøre, og laget begynnende undertemaer som for eksempel: ”elevenes referanserammer” og ”elevers ulike behov for å bidra”. Jeg opprettet så nye dokumenter som jeg ga relevante overskrifter, og jobbet meg gjennom materialet etter samme prinsipp. Til slutt satt jeg igjen med syv dokumenter som hadde ulike temaoverskrifter, og begynte å bearbeide disse i den påfølgende fasen.

Trinn 4: Gjennomgang og evaluering av tema

Etter tredje fase stod jeg igjen med det Braun og Clarke kaller *kandidattemaer* (Braun & Clarke, 2006, s. 20). Temaene framstår da som uraffinerte og generelle hvor noen viste seg å ikke være temaer fordi det manglet data til å underbygge dem, mens andre temaer måtte slås sammen eller omdannes. Braun og Clarke referer til idealet om intern homogenitet og ekstern heterogenitet i temainndelingen, noe som ble retningsgivende for mitt eget foredlingsarbeid. Dette dreier seg i hovedsak om at dataene innenfor et tema må henge sammen på en meningsfull måte, samtidig som det må være tydelige og identifiserbare forskjeller på tvers av temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 20). Dette var et arbeid som pågikk i flere omganger og som skapte stadig større innsikt og nærhet til datamaterialet. Fordi denne prosessen imidlertid kan pågå i det uendelige, var det på et tidspunkt nødvendig å bestemme seg for å fortsette

analysearbeidet med utgangspunkt i de finslippte temaene som stod igjen.

Trinn 5: Definere og navngi tema

I denne fasen ønsket jeg å navngi temaene på en måte som reflekterte studiens fokus og samtidig var dekkende for datamaterialet. Her tok jeg ikke noe konsekvent valg med hensyn til en induktiv eller deduktiv tilnærming, men lot meg snarere inspirere av begge. I tillegg influerte min egne forforståelse av feltet denne fasen. Jeg vil derfor si at tilnærmingen min hadde et preg av *abduksjon* (Alvesson & Sköldbberg, 2014, s. 55). De tre temaene som ble stående igjen etter dette arbeidet var: *Elevenes autonomi i den skapende prosessen*, *Didaktiske rammers betydning for elevers medvirkning* og *Kunstpedagogens tilrettelegging for skapende virksomhet*. Samtlige temaer føyer seg inn i pågående diskurser og strømninger i det det generelle pedagogiske og kunstpedagogiske feltet, samtidig som de springer ut fra selve datamaterialet.

Trinn 6: Selve skrivearbeidet

Braun og Clarke regner produksjonen av skriftlig materiale som en del av analysearbeidet (Braun & Clarke, 2006, s. 23). Med dette forstår jeg at håndteringen av datamaterialet er fleksibel fra første til siste trinn i analyseprosessen. Arbeidet kan slik sammenlignes med den hermeneutiske sirkelen "(...) eller en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen" (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 217). I produksjonen av tekst skal funnene sammenfattes i form av gjenfortelling. Her hentet jeg fram elementer som har et bredere nedslagsfelt enn det som kun angår informantene alene. Målet var å overskride informantenes selvforståelse og re-kontekstualisere deres livsverden, slik at forskeren kan fortelle noe om fenomenet som informantene ikke kan se eller fortelle selv (Thornquist, 2003). Dette gjorde jeg blant annet ved å bruke teori som setter aktørenes handlinger og utsagn i perspektiv, slik at disse bringes til et nivå som potensielt fører til ny kunnskap i feltet.

2.5. Forskningens reliabilitet og validitet

Uansett hva slags empiri vi har samlet inn er det viktig at den tilfredsstillende kravet om at den må være gyldig og relevant (valid) og at den må være pålitelig og troverdig (reliabel). Kort sagt handler det om "(...) at vi faktisk måler det vi ønsker å måle, at det vi har målt oppfattes som relevant og at det vi måler hos noen få, også gjelder for flere" (Jacobsen, 2005, s. 19). Når det er sagt finnes det i følge Jacobsen ikke noen perfekt forskningsprosess; det vil alltid forekomme feil, svakheter og upresissheter ved undersøkelsen som er gjort. Forskerens oppgave er ikke å

unngå slike feil, men å gjøre rede for hvilke mulige svakheter som er knyttet til resultatene av en bestemt undersøkelse. En mulig svakhet ved enhver undersøkelse er at forskeren må bryte inn i et ”naturlig miljø” og dette ”innbruddet”, som Jacobsen kaller det, kan være med å påvirke resultatene vi kommer fram til. Jacobsen beskriver dette som *Hawthorne-effekten*, det vil si selve undersøkelsessituasjonens innflytelse på de resultatene som oppdrives (Jacobsen, 2005, s. 17-19). Med andre ord kan forskerens og forskningens tilstedeværelse ha påvirkning på de omgivelsene som forskes på. Som forsker på egen arbeidsplass er *Hawthorne-effekten* en aktuell problemstilling fordi de som deltar i undersøkelsen er mine elever. Det er for eksempel ikke urealistisk å anta at disse deltakerne vil være påvirket av at jeg er deres lærer når de svarer på spørsmål i intervjusituasjonen. Siden undersøkelsen i tillegg foregår i deres skolehverdag og inne i skolebygningen, er det naturlig at de tolker den som en del av skolekonteksten. Dette gjør at jeg risikerer å bli oppfattet som deres lærer også når jeg trer inn i rollen som forsker. Selv om jeg har formidlet at jeg ønsker at de skal svare så ærlig som mulig, kan elev-lærer-relasjonen gjøre at de på et ubevisst plan er redde for å svare ”feil”, være ”illojale” mot meg, eller at de tror svarene deres må tilfredsstillende noen forventninger eller krav som jeg har. Bjørn Rasmussen (2012) skriver i tillegg at det kan være utfordrende for den deltagende observatøren å ha tilstrekkelig distanse til forskningsmaterialet, noe som er en forutsetning for såkalt ”objektiv” eller sann kunnskap (Rasmussen, 2012, s. 24). Det er med andre ord nødvendig at forskeren er bevisst og reflekterer over sin medformende kraft i forskningsprosessen.

Slik jeg ser det representerer disse faktorene en mulig svakhet ved mitt prosjekt, og som jeg vil ta høyde for i analysedelen.

2.5.1. Noen etiske avveininger

NSD understreker på sine nettsider at deltakelse i forskning skal være frivillig, og at de som deltar skal ha muligheten til å trekke seg når som helst uten å begrunne dette. Fordi jeg forsker på egen arbeidsplass, bør forskningen gjennomgå noen etiske avveininger. Blant annet kan det oppleves som vanskelig å si nei til å delta dersom forskeren har et profesjonelt forhold til potensielle deltakere i prosjektet (NSD, 2015). Det har derfor vært viktig for meg å understreke frivilligheten av å delta når jeg har informert om prosjektet mitt, både overfor foreldre på foreldremøtet og overfor elevene selv. Jeg har også gjort det slik at elevenes kontaktlærer har stått ansvarlig for å samle inn samtykke til deltakelse, dette for å unngå å spørre elever direkte om de ønsker å delta.

3.0. Teoretiske perspektiver

Denne masteroppgaven undersøker hvordan kunstpedagogen kan forvalte elevers medvirkende initiativ i en forestillingsprosess på ungdomstrinnet. Dette spørsmålet er forankret i flere forhold. Blant annet impliserer det at kunstpedagogen søker å imøtekomme elevenes ønsker og interesser gjennom å skape rom for medvirkning og medbestemmelse i en skapende prosess. Samtidig signaliserer bruken av ordet *forvalte* at elevmedvirkningen verken er entydig eller forutsetningsløs. På den ene siden innebærer det å åpne opp, ta vare på og legge til rette for, og på den andre siden å lukke, avgrense og ivareta skolens faglige målsettinger. Med utgangspunkt i dette hviler avhandlingen på to søyler som representerer mitt teoretiske blikk på forskningsfenomenet: *Perspektiver på elevers medvirkning i skapende prosesser og didaktiske utfordringer ved kunstnerisk arbeid på skolearenaen*. Gjennom disse to perspektivene forsøker jeg å tegne et bilde av de ulike skjæringspunktene kunstpedagogen befinner seg i når elever skal delta i utviklingen av en musikkteaterforestilling på skolen.

3.1. Perspektiver på elevers medvirkning i skapende prosesser

I lys av oppgavens problemstilling er det relevant å definere hva begrepet *elevmedvirkning* innebærer generelt og spesifikt i mitt forskningsprosjekt. Dette gjør jeg ved først å gå inn i begrepets flertydighet og demokratiske implikasjoner. Deretter setter jeg begrepet inn i en historisk ramme, og til slutt inn i en dannelsesdiskurs der jeg drøfter forbindelsen mellom skapende prosesser og danning.

3.1.1. Elevmedvirkning - et mangetydig begrep

Elevmedvirkning er en viktig side ved elevers aktive involvering i egen skolehverdag og egen kunnskapsutvikling. Dette innebærer at elevene skal få ta del i prosesser, beslutninger og handlinger som angår dem, og at de gis mulighet til å få innflytelse på læringen, planleggingen og organiseringen av det som foregår på læringsarenaen (Solhaug, 2005, s. 225). Elevmedvirkning er imidlertid ikke et entydig begrep, og kan derfor bli forstått og vektlagt ulikt av den enkelte lærer. Trond Solhaug (2005) skriver at det ofte handler om å øve innflytelse, men at dette ikke nødvendigvis innebærer at aktiv påvirkning forekommer (Solhaug, 2005, s. 225). Det trekkes likevel et skille mellom eleven som aktiv og passiv i undervisningen, eller det Solhaug kaller subjekt- og objektrollen. Han betegner subjektrollen

som aktiv og definerende og objektrollen som passiv og mottakende, og skriver at elevmedvirkning innebærer at elever og lærere veksler mellom disse to rollene (Solhaug, 2005, s. 229). På denne måten kan man kalle elevmedvirkning for en dialogisk prosess. Dette tilsier at eleven blir hørt og får valgmuligheter, men at den voksne læreren samtidig bestemmer hvilket grunnlag medvirkningen foregår på.

Medvirkning har klare paralleller til demokratisk deltakelse, og kan knyttes til prinsippene for opplæringen. Der er et av målene å utdanne elevene for demokratisk medborgerskap: ”Skolen og lærebedrifta skal førebu elevane på å delta i demokratiske avgjerdsprosessar og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt” (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 4). Med andre ord kan man si at medvirkning handler om å gjøre elevene til aktive og handlende deltakere i et demokratisk samfunn. Solhaug (2003) skriver at dette ofte innebærer å få en rolle som premissleverandør: ”(...) individers primære mål med deltakelse er å påvirke utfallet av en beslutning, eller å fremme enighet om forhold som er i tråd med egne preferanser” (Solhaug, 2003, s. 39). Dette er i tråd med filosofen og pedagogen John Deweys tanke om at skolens pedagogiske virksomhet skal gjenspeile samfunnets demokratiske liv og prosesser (Dewey, [1916] 1930). For å nå dette målet må elevene myndiggjøres gjennom ”(...) å stille deres spørsmål, undring og utforskende evner i sentrum for skolens virksomhet” (Solhaug, 2003, s. 34-35).

Uavhengig av hvilke prosesser elever bli involvert i, vil graden av elevmedvirkning variere langs minst tre dimensjoner. For det første har medvirkning en kvantitativ side som betegner hvor ofte og/eller hvor mange elever som medvirker i spørsmål som angår dem. For det andre har den en kvalitativ side som knyttes til hvor god prosessen med medvirkningen oppleves av de involverte. Dette kan for eksempel gjelde partenes likeverdighet og hvorvidt samhandlingen partene imellom oppleves som god eller ikke. For det tredje er det stor variasjon i hvor betydningsfulle ulike prosesser eller saker oppfattes av elevene (Solhaug, 2005, s. 226). I kunstnerisk arbeid på skolearenaen er det sannsynlig at elever opplever den skapende prosessen forskjellig, og har ulike holdninger til hvorvidt prosjektet angår dem eller ikke. Dette kan ha betydning for elevers behov for eller lyst til å medvirke i forestillingsprosjektet. Hvordan kunstpedagogen legger til rette for og muliggjør ulike elevers aktive deltakelse i den skapende prosessen, er derfor et sentralt spørsmål.

I lys av begrepets flertydighet, oppfatter jeg at kunstpedagogens forvaltning av elevers medvirkning i en forestillingsproduksjon beveger seg langs en skala. Her skifter hen mellom å på den ene siden være tilrettelegger og la elevene bestemme, mens hen på den andre siden lukker og lager rammebetingelser. Mellom disse ytterpunktene pågår det hele tiden en dialog der elevenes innspill og idéer møter lærerens synspunkter, voksne blikk og kritiske spørsmål. Jeg mener denne dialogen er svært viktig, da kunstpedagogens alternative forståelse også danner grunnlaget for elevenes refleksjoner rundt egne bidrag i den skapende prosessen. For meg innebærer dette at alle innspill har krav på å bli hørt, men at elevene også må forholde seg til at noen idéer forkastes eller bortprioriteres underveis. Så lenge elevene får lov til å ha en aktiv stemme og blir inkludert i de beslutningsprosessene som angår forestillingsprosjektet, ser jeg likevel ikke noen motsetning mellom det å medvirke og det å ikke få viljen sin.

3.1.2. Elevmedvirkning i lys av de reformpedagogiske idealene

Selv om begrepet elevmedvirkning er av nyere dato, har den pedagogiske tanken om at eleven deltar i hele læringsprosessen forankring i idealer som kan spores langt tilbake i tid. Her er det naturlig å nevne Jean-Jacques Rousseaus *Emile* som ble utgitt i 1792, Ellen Keys *Barnets århundre* som kom på begynnelsen av 1900-tallet, og ikke minst reformpedagogenes progressive ideer og opprør mot den autoritære og akademisk orienterte skolen i midten av forrige århundre (Solhaug, 2005, s. 226). I motsetning til den tradisjonelle kunnskapsformidlingen der læreren var undervisningens subjekt, satte den progressive pedagogikken elevene og elevenes aktivitet i sentrum. Målet var å ivareta elevenes grunnleggende behov og interesser gjennom å imøtekomme deres erfaringsverden. Deltakerperspektivet var derfor et fundamentalt prinsipp på alle nivå (Sæbø, 2009, s. 25).

Dewey ([1916]1930) ga med boken *Democracy and Education* et betydelig bidrag til utviklingen av de reformpedagogiske idealene. Filosofien og teoriene hans var forankret i sosialkonstruktivismen, der kunnskap anses som noe som stadig skapes og gjenskapes i interaksjon med omgivelsene. Elevaktivitet, undersøkning, målrettethet og elevstyring kjennetegner arbeidsformene innenfor denne retningen (Imsen, 2014, s. 147). Deweys grunntanke var at lærdom og læring måtte ligge så nært individets liv og væremåte som mulig. I følge ham var skolens mål å fostre individet på en måte som ga grunnlag for livslang læring.

Since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself. The criterion of the value of school education is the extent in which it creates a desire for

continued growth and supplies means for making the desire effective in fact (Dewey, [1916] 1930, s. 62).

Dewey ([1897]1998) var videre opptatt av at skolen skulle gi barnet full tilgang på hele sin begavelse (Dewey, [1897] 1998, s. 40). I sitt pedagogiske credo understreker han viktigheten av at barnet utfører læringsaktiviteten på eget initiativ, uten ytre press fra læreren.

Om inte lärarens ansträngningar anknyter till någon aktivitet som barnet utför spontant, oberoende av läraren, så blir utbildning något som pressas på utifrån. Den kan förvisso ge vissa yttre resultat, men kan inte kallas fostrande i egentlig mening (Dewey, [1897] 1998, s. 39)

Med dette som bakteppe skriver elevmedvirkning seg inn i en dialogforankret didaktikk der lærer og elev ses på som likeverdige i et såkalt subjekt-subjekt forhold. Dette innebærer et tett samarbeid som vektlegger individets ferdigheter, kunnskaper, behov og interesser, og som er orientert mot å forløse elevens iboende ressurser (Aure, 2013, s. 5). Slik skolens samfunnsmandat er konkretisert i *Kunnskapsløftet*⁷ er kanskje nettopp *forløsning* det uttalte målet for grunnopplæringen. Med ord som *individualitet, kreativitet, refleksjon, følelser, spontanitet, nyskapende* og *skapende evner* (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 3), er det ikke vanskelig å trekke paralleller til reformpedagogikkens idealer. Dette framheves også i den generelle delen av læreplanen om *det skapende mennesket*. Der står det at det fremste målet for utdanningen er utvikling, og at opplæringen skal møte barn og unge på deres vilkår ved å føre dem inn i et grenseland der de kan prøve egne evner og åpne sinnet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4).

Reformpedagogikken har hatt stor betydning for kunstfagene og kunstpedagogikken. Moderne og såkalt ”ubundne” dramaformer har for eksempel vært uløselig knyttet til verdsettingen av barn og unge som skapende og lekende individer. Også her har målet vært å utvikle individets iboende og skapende krefter, ikke påfylling av lærestoff eller mekanisk oppnåelse av skolens læringsmål (Braanaas, 1999, s. 14-15). Kunstfagene står etter mitt syn i en særstilling når det gjelder å imøtekomme elevens iboende ressurser og erfaringsverden, da de representerer grunnleggende former for utforskende og skapende aktivitet. I tillegg står de ofte i direkte forbindelse med elevenes kompetanse- og interesseområder utenfor skolen. I musikkfagets formålsdel vises det hensyn til nettopp dette: ”Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Uavhengig av elevens kompetanse i faget, mener jeg kunstpedagogisk praksis bør dreie seg om å gi rom for at elevene kan delta

⁷ Se delkapittel 1.1.

ut fra sine forutsetninger, interesser og behov. Slik jeg ser det er det dette som setter eleven i sentrum og danner grunnlaget for elevens medvirkning i skapende arbeid.

3.1.3. Medvirkning og skapende prosesser som danning

Skolen er både en utdannings- og dannelsesinstitusjon. I skolesammenheng handler begrepet danning om innvielse i fag og kultur, og knyttes til selvbestemmelse, demokratiforståelse, refleksjon, handling, håp og evnen til å se alternativer (Arneberg & Briseid, 2008, s. 16). Danning omfatter imidlertid mer enn det som foregår i skolesammenheng. Dramaprofessor Stig A. Eriksson (2013) viser blant annet til det reformpedagogiske danningssynet: ”Danning er livskompetanse, kompetanse til å beherske livets kognitive, estetiske, fysiske og moralske utfordringer” (Eriksson, 2013, s. 116). Danning forbindes altså med en *formativ* vekstprosess som kan knyttes til kjernen i det tyske dannelsesbegrepet *Bildung* (Eriksson, 2013, s. 116). I motsetning til utdanning som har en slutt, er danning med andre ord noe som pågår gjennom hele livet (Hellesnes, 1992, s. 79).

Jon Hellesnes (1992) setter et skille mellom *utdanning* og *danning*. Dette gjør han ved å knytte utdanning til teknikk, i betydningen noe instrumentelt og formålsrasjonelt, og danning til praksis, som både innebærer elevens aktivitet (praksis i bokstavelig forstand), engasjement, samhandling og refleksjon.

Praksis ”uttrykkjer” daninga liksom kroppsrørsler uttrykkjer gester og handlingar. Praksis er ”det same som” daning i ein analog forstand til formuleringa som er ”det same som” utsegna. Dana er altså noko vi *er* i verda, ikkje noko vi er i ånda. Vi danar oss gjennom kulturell sjølvforståing ved å leve denne forståinga ut i praksis (Hellesnes, 1992, s. 87-88).

Danning forstått som praksis, handling og refleksjon har overføringsverdi til skapende prosesser. I boken *Teater som danning* kaller Kari Mjaaland Heggstad, Stig A. Eriksson og Bjørn Rasmussen (2013) dette for *estetisk danning* (Heggstad, Eriksson, & Rasmussen, 2013, s. 13). *Estetisk erfaring* er et kjernebegrep i boken. Begrepet er lånt av Dewey (2005) som i *Art as Experience* argumenterer for at kunstnerisk utforskning spiller en sentral rolle i danning av individ og kultur. Hos ham forstås danning som en livslang lærings- eller utviklingsprosess for et individ i kontekst (Rasmussen, 2013, s. 27). Med dette menes at danning blant annet har en relasjonell dimensjon som ser individet i forhold til sine omgivelser.

Dewey plasserer kunstneriske utforskningsprosesser midt i en sosial læringspraksis som skaper sammenheng mellom selvet og omgivelsene, og som forener fortid og fremtid i nåtid. Slik henger

hans erfaring – inkludert den estetiske – sammen med vekst og utvikling hos Dewey. Målet for utdanning er fra dette ståstedet et individ og et fellesskap som stadig utvikler seg eller vokser gjennom konstruktivt samspill med omgivelsene (Rasmussen, 2013, s. 27).

Hos Dewey er den skapende handlingen grunnleggende for erfaringsdannelsen, dette fordi all erfaring har en kroppslig dimensjon som knyttes til individets samhandling med sine omgivelser (Bale, 2009, s. 18). I og med at kunstfagene i sin natur er praktiske handlingsfag, har de derfor en naturlig plass i dannelsesdiskursen. Samtidig er det viktig å påpeke at Dewey ikke snakker om de reaktive, ureflekterte og ”spontane” handlingene i denne sammenheng. Individets impulser betraktes riktignok ikke som ubetydelige – ”(...) impulsion is the initial stage of any complete experience” (Dewey, [1934] 2005, s. 60) – men en impuls kan først og fremst transformeres til erfaring gjennom det Dewey kaller *thoughtful action* (Dewey, [1934] 2005, s. 63). I denne transformasjonen inngår relasjonen til gitte omgivelser, inkludert tidligere handlinger og erfaringer, samt individets *refleksjoner* som er helt avgjørende for danningen. Erfaringshandling hos Dewey er dermed både relasjonelle og refleksive (Rasmussen, 2013, s. 27), og tanke og handling betraktes som to sider av samme sak.

Rasmussen kaller danning i estetisk sammenheng for transformert erfaring, forstått som transformasjon fra hverdagsopplevelser og sanseinntrykk (Rasmussen, 2013, s. 28). I en forestillingsproduksjon kan dette skje gjennom intersubjektive møter mellom de involverte partene som samarbeider om et felles produkt.

Det er mellom parter og ideer som hver for seg bærer intensjoner, at intensjonene ”lekes” med. Dette fører så til at ”materialet” og hverdagserfaringen endres, noe som igjen kan gi nye mentale forestillinger, nye materielle former, nye verk (Rasmussen, 2013, s. 28).

Dette innebærer en forståelse av at hvert individ bringer med seg sin individualitet i den skapende prosessen, og at prosessen kan ses som en transformering av individets eksisterende hverdagserfaringer til noe som legger grunnlag for nye erfaringer. Som Dewey formulerer det: ”(...) every individual brings with him, when exercising his individuality, a way of seeing and feeling that in its interaction with old material creates something new, something previously not existing in experience” (Dewey, [1934] 2005, s. 113). I dette ligger implisitt at individ og omgivelser påvirker og endrer hverandres erfaringer mens prosessen forløper seg. Det innebærer altså et syn på danning ”(...) som noe som skjer gjennom samspill og mellom parter som alle potensielt påvirker (undergoing) og påvirker (doing)” (Rasmussen, 2013, s. 31).

I lys av dannelsbegrepet, forstår jeg at elevene må gis mulighet til å være aktivt handlende og medbestemmende vesen og kropp i forestillingsproduksjonen. Dette innebærer at kunstpedagogen må legge til rette for at det blir en samhandlende prosess, der tanke og handling følger hverandre gjennom kontinuerlig refleksjon. I et dannelsperspektiv er det samtidig viktig at kunstpedagogen er bevisst på de maktforholdene som utspiller seg i en skapende prosess. Makt kan både resultere i og forhindre handlinger og har på denne måten stor betydning for elevens handlingsrom, og dermed også for danningen (Solhaug, 2005, s. 234). Selv om man jobber ut fra et intersubjektivt ideal hevder Rasmussen at det er sannsynlig at enkelte ”parter”, for eksempel material, tekster og instruktør, får særlig autoritet. Det er derfor viktig å dokumentere hvilke impulser og deltakende ”parter” som initieres av hvem og når, samt hva som holder prosessen åpen og hva og hvem som setter betingelsene for en lukking (Rasmussen, 2013, s. 35). For at danning skal finne sted er det altså nødvendig å spørre seg for hvem og på hvilken måte den skapende prosessen er meningsfull, samt hvilke dannelsprosesser som settes i gang når kunstpedagogen foretar ulike valg i løpet av forestillingsarbeidet.

3.2. Didaktiske utfordringer ved kunstnerisk arbeid på skolearenaen

Kunstnerisk arbeid i skolen befinner seg i flere didaktiske spenningsfelt som har betydning for kunstpedagogens rolle og lederskap, og elevenes medskapning og medbestemmelse. I denne delen av teorikapittelet vil jeg belyse noen aktuelle problemstillinger som gjør seg gjeldende når elever skal delta i utviklingen av en forestilling på skolearenaen. Dette gjør jeg ved først å gi en kort innføring i *devised*-teaterets produksjonsplattform samt de betingelsene og utfordringene *devising* møter i en skolekontekst. Deretter kommer jeg inn på kunstpedagogens ulike posisjoner og roller med hensyn til kunstnerisk lederskap. Maktforholdet i elev-lærer-relasjonen drøftes videre i lys av individets selvbestemmelse i skolesammenheng. Til sist viser jeg til noen didaktiske utfordringer i møte mellom skolen og ungdommers hverdagskultur.

3.2.1. *Devised-inspirerte prosesser i skolen – betingelser og utfordringer*

I utviklingen av musikkteaterproduksjonen på ungdomstrinnet har vi latt oss inspirere av *devising*, en produksjonsinngang som både har implikasjoner for kunstpedagogens rolle og elevenes medbestemmelse. Etymologisk stammer *devising* fra betydninger som ’mote’ eller ’forme’, ’planlegge’ og ’finne på’ (Heggstad et al., 2013, s. 15). Deirdre Heddon og Jane Milling (2016) bruker begrepet *collaborative creation* og skriver: ”At the core of all *devising* or

collaborative creation is a *process* of generating performance, although there is an enormous variety of devising processes used” (Heddon & Milling, 2016, s. 2-3). På et generelt grunnlag kan man kalle *devised theatre* for en gruppebasert produksjonsplattform med stor variasjon. Som en opprinnelig motsats til det tekstbaserte og registyrte teater er idealet å utforske et materiale eller en pretekst, og skape nytt materiale av dette. Devised-prosessen utelukker imidlertid ikke produksjonen av en tekst eller et manus i løpet av prosessen, såfremt dette tjener hensikten i det skapende arbeidet (Heddon & Milling, 2016, s. 3).

Utviklingen av det performative materialet kjennetegnes på sin side ved improvisasjon, utforskning og tilbakevending til utgangspunktet i en slags hermeneutisk søkeprosess (Heggstad, 2013, s. 40). I boken *Devising Theatre* beskriver Alison Oddey (1996) devised-prosessen som en demokratisk og inkluderende form for samarbeid, kjennetegnet av ”(...) innovation, invention, imagination, risk, and above all, an overall group commitment to the developing work” (Oddey, 1996, s. 3).

Any definition of devised theatre must include process (finding the ways and means to share an artistic journey together), collaboration (working with others), multi-vision (integration of various views, beliefs, life experiences, and attitudes to changing world events), and the creation of an artistic product (Oddey, 1996, s. 3).

Selv om ulike former for kompetanse verdsettes innenfor devising, skriver Vigdis Aune (2013) at det er aspekter ved devised-prosesser som krever særlig omtanke når barn og unge er deltakere. Selv om den voksne tilrettelegger for en demokratisk produksjonsplattform, er det for eksempel nødvendig å være oppmerksom på at relasjonen i utgangspunktet er asymmetrisk. Hun refererer videre til Clive Barker som legger vekt på at devised-teateret stiller krav om tekniske ferdigheter og kunnskaper innen skuespillerfaget. Dette er særlig utfordrende når forestillingsproduksjonen foregår på en skolearena der elevene har ulik bakgrunn, erfaring og kompetanse. I tillegg har de unge også færre faglige verktøy til å utvikle det performative materialet med. Det er derfor nødvendig at den voksne involverer seg med hensyn til innspill, innfallsvinkel eller idé. Hvordan den voksnes status og kompetanse forvaltes slik at de unges kreativitet og skapende medbestemmelse ivaretas, er derfor et spørsmål som kunstpedagogen må forholde seg aktivt og bevisst til (Aune, 2013, s. 78).

3.2.2. Ulike posisjoner i kunstnerisk lederskap

Ulike innganger, modeller, undervisningsmetoder og produksjonsformater representerer ulike syn på lederens funksjon (Aune, 2013, s. 51). Dette har innvirkning på forholdet mellom leder og deltakere, samt deltakernes innflytelse på det kunstneriske produktet. For å ha et bevisst og reflektert forhold til sitt kunstneriske lederskap, er det nødvendig å se på noen lederposisjoner samt hvordan disse påvirker leder-deltaker-relasjonen.

Gunnar Handal (2007) peker på to posisjoner i pedagogisk lederskap: Lederen som guru og lederen som kritisk venn. En gurus praksis kjennetegnes ved prinsippene for mesterlære, hvilket innebærer observasjon, imitasjon og ulike former for korreksjon. Veiledningen er handlingsfiksert, det vil si at ”mesteren” modellerer utøvelsen av faget for så å bekrefte og korrigere den unge som får prøve seg i praksis. Forventningen til gurun er at hen er en dyktig *utøver* av sitt yrke, og at hen må kunne demonstrere god yrkespraksis ved å gi eleven tilgang på gode eksempler (Handal, 2007, s. 24-25). En kritisk venn har på den annen side en tolkende, analyserende og reflekterende holdning til elevens praktiske arbeid. Målet er å gjøre eleven bevisst på sitt eget arbeid ved å anvende perspektiver, modeller og begreper som gjør at hen selv kommer fram til ny innsikt og forståelse (Handal, 2007, s. 31).

Innenfor en devised-inspirert prosess bygger ledelsesidealet på samhandlende, ikke autoritære og ikke-ensrettete arbeidsmåter. Her jobber man på sett og vis som i et laboratorium, der deltagerne utvikler følsomheten for tiden, rommet og de andre aktørene (Aune, 2013, s. 75). Kompaniene innen devised-tradisjonen holdt lenge fast på flate beslutningsstrukturer, men har i dag en større bevissthet om hvordan relasjonen mellom kunstnerisk ledelse og andre deltagere varierer med de ulike fasene i arbeidet. I de innledende og eksperimentelle fasene fungerer for eksempel lederen som organisator og fasilitator, men etter hvert som arbeidet går over i form- og ferdigstillingsfasen, tar lederen et større selvstendig ansvar for dramaturgi og scenisk kommunikasjon (Aune, 2013, s. 76).

Tina Bicat og Chris Baldwin (2002) ser det som sentralt at devised-teateret har en leder som kan sørge for kontinuitet og retning i arbeidsprosessen:

In order to direct and produce devised theatre effectively, it is essential to find and maintain equilibrium between various oscillating lines. The team is dependent upon the director giving them a clear angle or idea for the work, but must then be supported and helped by him or her to move forward through the rehearsal process (Bicat & Baldwin, 2002, s. 151)

Bicât og Baldwins syn på lederens vekslende roller i devised-prosesser samsvarer med Törnquists (2011) artikkel om lærerens posisjon i en kunstnerisk kontekst. Der skriver hun at læreren, avhengig av hvilken fase prosjektet er i, skifter mellom å være *deltager*, *veileder*, *leder* og *kunstner*. Når læreren oppfatter seg som *deltaker* i en musikkteaterproduksjon er det den personlige relasjonen til elevene, fellesskapet, tilhørigheten, opplevelsen, engasjementet, interessen, samarbeidet og samspillet, det felles ansvaret og ansvarsfordelingen det er snakk om. Deltakernes felles relasjon til produktet involverer både de sosiale og kunstneriske aspektene. Som *veileder* er man i begynnelsen styrt av elevenes initiativ, ansvarstagen og interesse, og konsentrerer seg om å være støtte i utviklingsprosessen ved å blant annet skape rom for forhandling, praktisk problemløsning og diskusjon. Lærerens pedagogiske oppgave er å forene elevenes ulike ideer med lærerens utprøvde erfaring og kunnskap om hvordan man best former ideene til å passe inn i produksjonens rammer. Det oppstår dermed en interaksjon både med individene (eleven i sentrum) og det kunstneriske innholdet (musikkteateret i sentrum). Som *leder* i det kunstneriske lederskapet vektlegges autoritet mer, og fokus ligger på produktet og det sceniske. Törnquist skriver at det krever erfaring og overblikk for å skape progresjon i prosessen slik at deltakerne ikke blir sittende fast i detaljer. Som *kunstner* er lærers kreativitet, improvisasjon og intuisjon viktige egenskaper. Det er imidlertid her læreren kan risikere å miste kontroll og begynne å overstyre. I sine skiftende rollefunksjoner må læreren erobre ny autoritet, noe som krever en attitydeforandring hos elevene (Törnquist, 2011, s. 154-161). For å godta læreren som nytt forbilde forstår jeg det slik at lærer må utøve en rolletydighet fra prosjektets start, slik at elevene intuitivt klarer å forholde seg til og tilpasse seg lærerens nye funksjoner i prosessen.

Uavhengig av hvilken posisjon man har i veiledningsarbeidet, understreker Handal at relasjonen mellom veileder og veiledet er asymmetrisk (Handal, 2007, s. 27). Dette framhever også Aune når hun skriver at kunstnerisk leder eller regissør alltid har ansvar for det kunstneriske og for produktet (Aune, 2013, s. 52). Det er derfor nødvendig at lederen reflekterer over hvordan hen anvender sin makt og status og med hvilken begrunnelse. Lederen må med andre ord forsøke å finne balansen mellom egen styring og deltakernes læring gjennom medskapning og medbestemmelse.

3.2.3. Spenningsfeltet mellom individets selvbestemmelse og pedagogens autoritet

Individets autonomi og selvbestemmelse er en markant verdi i skolen, noe blant annet prinsippene for opplæringen gjør klart. Her står det at elevene skal få mulighet til å utvikle evnene og talentene sine, og til å velge oppgaver som utfordrer og skaper rom for utforskning på elevens premisser (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 2-3). Anita Woolfolk (2004) trekker fram at "[e]t skolemiljø som støtter opp om elevenes selvbestemmelse og autonomi fremmer elevenes interesser, kompetansefølelse, kreativitet og begrepslæring, samt deres innstilling til utfordringer" (Woolfolk, 2004, s. 295). Med dette som bakteppe kan man si at skolens mål er å støtte opp om elevenes autonome mestringsbehov og indre motivasjon. Tanken er at elevenes handlinger i størst mulig grad skal være styrt av deres indre engasjement og interesser, ikke av en ytre faktor.

Som jeg har vært inne på i kapittel 3.1 innebærer elevmedvirkning et syn på eleven som selvstendig tenkende, med ressurser, utfoldelsesmuligheter og kritisk refleksjonsevne. Dette har klare paralleller til dannelsesbegrepet som er forbundet med selvbestemmelse, frihet, myndighet og fornuft (Arneberg & Briseid, 2008, s. 17). På skolearenaen eksisterer det imidlertid et spenningsfelt mellom barn og unges selvbestemmelse og pedagogens autoritet og forpliktelse til å innvie de samme aktørene i en fagkultur. Arneberg og Briseid referer i den forbindelse til Korsgard og Løvlie som bruker begrepet *pedagogisk paradoks*. Forfatterne mener det er grunn til å spørre hvordan vi kan oppdra elevene til myndighet når de samtidig er underlagt en annens myndighet. Spørsmålet som adresseres er: "(...) forholdet mellom å være underlagt en autoritet og samtidig kunne frigjøre seg fra den samme autoriteten inngående" (Arneberg & Briseid, 2008, s. 17).

I artikkelen "Musikk – danning mellom individ og skole" hevder Jon Helge Sætre (2008) at elevenes selvbestemmelse og eget arbeid i kunstoffagene stiller noen interessante spørsmål til lærerrollen. Blant annet mener han at det finnes brytninger mellom en skolediskurs og en kreativ diskurs. I en skolediskurs er oppgaven i fokus, og lærerens ansvar handler om å legge til rette for et gjennomtenkt undervisningsforløp. I en kreativ diskurs er derimot oppgaven ikke like sentral. Den kjennetegnes på den annen side av utvikling av ideer, utforskning og en lek med materialet "(...) i en langt mer kunstnerstyrt, eller skal vi si elevstyrt, kontekst" (Sætre, 2008, s. 170-171). Med dette påpeker Sætre forholdet mellom kunstoffaget som objekt og eleven

som kunstnerisk handlende subjekt, der kunstfagets dannelsespotensial ligger i ”(...) å skape en *sammenheng* mellom faginnhold og elevens egen musikalske handling” (Sætre, 2008, s. 159-160).

Det er nødvendig å vende tilbake til maktforholdet mellom lærer og elev i spørsmålet om elevens autonomi og medbestemmelse. Blant annet er vurderingsaspektet i skolen noe som skaper støy i denne relasjonen. Fordi musikkteaterprosjektet foregår over et helt semester i musikkfaget, ender det i en summativ vurdering der elevene får vite i hvilken grad de har oppnådd kompetansemålene samt de faglige kriteriene som prosjektet springer ut fra. Solhaug skriver at vurderingen ofte skaper et behov og motiv hos elever for å markere seg på måter som ikke nødvendigvis representerer deres egentlige jeg, deres synspunkter eller holdninger (Solhaug, 2005, s. 231). Steinar Kvale (2007) hevder på sin side at vurderingen utsetter elevene for et dobbelt budskap:

På ett nivå får de vite at de er likeverdige deltakere i et prosjekt der de sammen med læreren/veilederen bestemmer hvilke emner, spørsmål og metoder som skal velges i det deltakerstyrte prosjektet. På et annet plan vet de at det ved slutteksaminajonen er læreren som har kontrollen, og som (...) bedømmer verdien av deres prosjektarbeider (Kvale, 2007, s. 65)

Man kan si at vurderingen setter læreren i en slags dommerposisjon som elever ofte er svært bevisste på (Kvale, 2007, s. 64). De vet at de må prestere og legge fram bevis i form av oppnådde ferdigheter. I kunstfagene kan dette gjøre det vanskelig for eleven å la seg styre av egen utforskertrang og skapende behov, da mange vil være orientert mot kunstpedagogens endelige vurdering av arbeidet. Utfordringen ligger i utjevne maktforholdet i elev-lærerrelasjonen, og å legge til rette for å at elevene finner sin egen vei inn i materialet innenfor skolens rammer.

3.2.4. Barn og unges hverdagskultur i og utenfor skolen

Den tradisjonelle kunnskapstradisjonen står i sterk kontrast til barn og unges liv utenfor skolen. Dagens unge lever i globaliseringens tidsalder, og påvirkes av en langt større verden, hinsides hjem og skole.

Fra massemediene strømmer informasjons- og debattprogram om alvorlige katastrofer, globale trusler og krig parallelt med reklame for stadig nye produkter, moter og trender. TV tilbyr ”reality”- og såpeprogrammer der en virtuell dramatisert virkelighet demonterer tabuområder og alminneliggjør det spesielle (Sæbø, 2009, s. 27)

Den globale mediesituasjonen, populærkulturen og den sterke oppmerksomheten mot egenuttrykk og selvframstilling, har betydning for ungdommers kulturelle orientering og deres holdninger til egen skolehverdag. Aune skriver at barn og unge beveger seg i et tverrestetisk og sjangeroverskridende landskap med stor vekt på teatralisering av uttrykket. I tillegg er de en viktig konsumentgruppe, enten det dreier seg om informasjon, estetiske trender eller varer. Som et resultat har de opparbeidet seg en bred estetisk og praktisk basert kompetanse i å tolke og anvende estetiske uttrykk. Der de tidligere ble oppfattet som uferdige voksne som ventet på å utvikle en voksenintellektuell tilgang til verden, blir de nå respektert for sine ungdomsperspektiver. De har de gått fra å være kulturelle *becomings* til å bli forstått som kulturelle *beings*, og på denne måten opparbeidet en betydelig estetisk kapital (Aune, 2013, s.37-38).

På skolearenaen forventes ungdommenes hverdagskultur og eksistensielle liv å bli imøtekommet av de voksne. I skolen er det for eksempel et ideal å satse på uformelle undervisningstilnæringer som tar elevenes livsverden på alvor (Ziehe, 2004, s. 27). Sosialpedagogen Thomas Ziehe skriver at dette burde framkalle visse takknemlighetsfølelser hos elevene. Problemet er at de ikke ser på det som en gave, men som en selvfølgelig grunnmodell, og en forutsetning for lærerens troverdighet (Ziehe, 2004, s. 27). Foros og Vetlesen hevder på sin side at dagens unge lever i en tid der autoritetene har brutt sammen og blitt erstattet av individualismen. Individets nytelse og begjær har forrang og "(...) det eneste som teller er hva folk *er*, ikke hva de *kan bli* i betydningen: dannes til" (Foros & Vetlesen, 2015, s. 46). Ziehe stiller seg kritisk til at individualismen har fått så stor plass i skolen. Han mener den fører til en egosentrisme som begrenser individets muligheter, og hevder at *selvreferering* har blitt et fremtredende trekk ved ungdommene.

Jeg antager, at kulturel modernisering giver de unge mulighed for selv-reference, for at kunne forholde sig til sig selv, hvilket er godt. Problemet er blot, at unge har en tendens til at gøre brug af disse kulturelle muligheder på en ganske specifik måde. Og den specifikke brug indsnævrer mulighederne (Ziehe, 2004, s. 68).

Ziehe henviser til Popper som deler mulighetene for selvreferering inn i en objektiv, intersubjektiv og subjektiv verden. I den objektive verden kan begrensningen bestå i elevenes interesse for emner som kun har med dem selv å gjøre. "Hvorfor skal jeg lære dette?", "Hvordan angår dette meg?", spør de. I den intersubjektive, sosiale verden kan det handle om å gjøre sin definisjon av den intersubjektive situasjonen gjeldende. Elevene kan for eksempel velge hvorvidt de oppfatter læringssituasjonen som en læringssituasjon eller ikke, og

oppføre seg deretter. I den subjektive verden handler det om elevens oppfatning av at andre erfarer verden ut fra de samme følelsene som eleven har, og ut fra om elevens tilfredshet vokser eller ikke (Ziehe, 2004, s. 68-70). Konsekvensen av denne selvrefereringen er det Ziehe kaller de unges *fremmedhetsaversjon*. Med dette sikter han til tendensen som unge har til å bli uvillige straks lærer introduserer lærestoff som ikke imøtekommer deres horisonter, antatte forventninger eller interesser, og som dermed oppfattes som *irrelevant*. Ziehe mener at skolen her står overfor et utfordrende brobyggingsarbeid, hvor lærerens viktigste oppgave blir å tilby elevene alternative verdener som kan åpne deres indre hverdagsskjemaer og overskride dem.

3.3. Oppsummering av teorigrensens hovedmomenter

Elevmedvirkning er en rettighet som elevene har i henhold til prinsippene for opplæringen. Dette innebærer å få innflytelse på egen skolehverdag, og å delta i demokratiske beslutningsprosesser som anerkjenner eleven som et ansvarlig, myndig og selvstendig tenkende individ. I skolen står både medvirkning og skapende prosesser i nær forbindelse med elevens helhetlige dannelse. Dette forutsetter at eleven gis mulighet til å være aktivt handlende og medbestemmende vesen og kropp. Kunstpedagogen må derfor legge til rette for at skapende prosesser blir samhandlende prosesser, der tanke og handling følger hverandre gjennom kontinuerlig refleksjon. Skolens rammer og maktforholdet mellom lærer og elev representerer imidlertid en utfordring når medvirkning og dannelse skal ivaretas. Utfordringen ligger i å skape en sammenheng mellom faginnhold og elevens skapende utforskning, og en balanse mellom lærers føringer og elevenes medbestemmelse. Det er også viktig å imøtekomme elevenes hverdagkultur, men samtidig kunne tilby dem betydningsfulle perspektiver som kan utvide horisonten deres.

4.0. Analyse og diskusjon

I denne delen av avhandlingen vil jeg presentere og drøfte de mest sentrale temaene som har utkrystallisert seg i løpet av analysearbeidet. Gjennom dette forsøker jeg å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble presentert i avhandlingens introduksjonskapittel:

Hvordan kan kunstpedagogen forvalte elevers medvirkende initiativ i utviklingen av en musikkteaterforestilling på ungdomstrinnet?

- Hvordan kommer ungdomsskoleelevers behov for medvirkning til uttrykk i produksjonsprosessen?
- Hvilke utfordringer møter kunstpedagogen når elevenes medvirkning skal ivaretas i en skolekontekst?

Jeg har forsket i et felt hvor mulige innfallsvinkler er svært mange. Å tømme analysen for temaer er derfor en såpass stor oppgave at jeg har sett meg nødt til å avgrense omfanget til følgende tre hovedtemaer med tilhørende under- og deltemaer:

1. *Elevenes autonomi i den skapende prosessen*
 - a. Elevene og kunstpedagogens vekslende subjektroller
 - b. Elevenes hverdagskultur og referanserammer
2. *De didaktiske rammenes betydning for elevenes medvirkning*
 - a. Elevers ulike grad av initiativ
 - b. Vurderingens implikasjoner for elevers medvirkning
3. *Kunstpedagogens tilrettelegging for skapende virksomhet*
 - a. Rammenes betydning i valgfrihetens tomrom
 - b. Det verbale fellesskapet kontra det handlende praksisfellesskapet

Produksjonsprosessen som oppgaven har samlet dataene fra består av seks faser som vil bli skissert i analysedelens første avsnitt. Faseskissen er ment å gi leseren et generelt overblikk over hvordan produksjonsarbeidet har foregått, og blir referert til når analysens temaer drøftes.

4.1. Produksjonsfasene – en skisse

4.1.1. Fase 1: Introduksjon og inspirasjon

4.1.1.1. Forelesning om musikkteatersjangeren

Elevene ble kjent med sjangeren *musikkteater* gjennom to forelesninger. Lærer gikk gjennom sjangertrekkene og viste et antall video-eksempler som illustrerte disse. Målet var at elevene etter forelesningene skulle vite noe om musikkteateret og de elementene som konstituerer sjangeren.

4.1.1.2. Undervisning i dans og drama

De neste to timene ble elevene ytterligere kjent med sjangeren gjennom en dansetime og en dramatime. I dansetimen fikk elevene oppgaver der de ble bedt om å lage små koreografier med utgangspunkt i en eller flere bevegelser, rekvisitter og ulike musikkstykker. I dramatimen jobbet de med å lage fysiske handlinger for å illustrere en sangtekst. Gruppene hadde visninger for hverandre underveis, og reflekterte over dansen og handlingenes funksjon i musikkteateret.

4.1.2. Fase 2: Utforskning av idé og konsept

4.1.2.1. Idé og startpunkt

Hver klasse ble bedt om å bli enige om et tema for årets musikkteaterforestilling. Kunstpedagogen lot elevene gjøre dette ved å ha gruppediskusjoner som endte i idéskisser. Hver gruppe presenterte sin skisse, og lærer samlet disse inn. Basert elevenes ideer og ideenes fellestrekk, presenterte lærer følgende fem temaer som utgangspunkt for forestillingsproduksjonen:

Tidsreise

Lage en musikal som åpner opp for å reise i tid og inkludere sanger fra ulike kjente musikaler. Disse musicalene er foreslått: Aladdin, Chicago (1920-årene), Grease (1950-årene), Hairspray (1960-årene), Hair (1970-årene), High School Musical (2000), Mamma Mia (2008), AF1 (2012).

Eventyrmusikal

Lage en musikal som bygges opp rundt kjente eventyr og eventyrkarakterer. Ideen er å lage en moderne versjon av eventyrene og bruke moderne sanger som passer til handlingen.

Straight Out of Dønski

Lage en musikal basert på filmen "Straight Outta Compton", som handler om en gruppe rappere som vokser opp i USAs farligste nabolag. Historien kan illustrere klasses skillet mellom skolene i Bærum. "Straight out of Dønski" er foreslått som tittel.

Grease

Vi setter opp vår egen versjon av den kjente musikalen.

Mash-up av ulike filmer, serier, artister og kjendiser.

Lage en musikal som kombinerer karakterer og referanser fra filmer, serier og artister. Det er foreslått å ha med karakterer som the Kardashians, Family Guy, Simpsons, Minions, Snoop Dogg med flere.

Lærer lot elevene gruppevis utforske de ulike ideene gjennom improvisasjon. Blant annet ble de bedt om å lage en "trailer" av den ideen de likte best. Traileren skulle inneholde en fortellerstemme samt tre til fem tablåer som illustrerte en mulig handling. Gruppene viste traileren sin for hverandre og argumenterte for hvorfor de ønsket å gå for denne ideen. Klassene stemte så over hvilken av ideene de hadde mest tro på. I dette tilfelle fikk ideen "Tidsreise" flest stemmer.

4.1.2.2. Videreutvikling av idé og manus

Elevene fikk ønske seg tre elever som de ville være på gruppe med i den videre prosessen, og lærer satte sammen gruppene på bakgrunn av disse ønskene. Gruppene, som bestod av 6-8 elever, fikk i oppgave å videreutvikle ideen "Tidsreise" ved å blant annet skrive ned forslag til handling og karakterer. I tillegg fikk gruppene velge en sang som de ønsket å bruke som utgangspunkt for utviklingen av et musikalnummer. Elever som meldte seg til å skrive manuset skulle basere handlingen på de forslagene som kom inn fra klassene, og inkludere sangene som ble foreslått på en måte som var naturlig i handlingen. Klassene fikk underveis mulighet til å lese gjennom et av manusutkastene og komme med tilbakemeldinger og justeringer.

4.1.3. Fase 3: Produksjonen av en musikkteaterforestilling

Da manus var ferdig skulle hver gruppe lage et musikalnummer som tok utgangspunkt i en selvvalgt sang og den scenen som denne sangen var plassert i. Elevene øvde gruppevis på ulike rom og forsøkte å utvikle musikalnummeret med veiledning fra læreren, som hadde utarbeidet faglige kriterier for dette. Lærer ga underveis kontinuerlig veiledning og tilbakemelding til gruppene. I tillegg hadde elevene en underveisvurdering hvor gruppene viste fram det de hadde, og vurderte hverandre i henhold til vurderingskriteriene.

4.1.4. Fase 4: Framføring

Produksjonsfasen endte i en fem dager lang prosjektuke der elevene, nå med lærer som instruktør, øvde intensivt på musikalnumrene, rollene og sceniske gjennomganger i gymsalen. På slutten av uken ble forestillingen spilt for skolens elever på dagen, og for foreldrene og andre eksterne publikummere om kvelden.

4.1.5. Fase 5: Vurdering

Lærer oppsummerte prosjektet gjennom å vise videoopptak av forestillingen. Etter dette lot hun elevene evaluere sin egen innsats og sluttproduktet ved å bruke vurderingskriteriene som utgangspunkt. Hun ba også elevene om å skrive ned deres opplevelse av prosjektet, hva de hadde bidratt med og en begrunnelse for sin egenvurdering.

4.2. Tema 1: Elevenes autonomi i den skapende prosessen

Elevenes behov for å medvirke kommer til uttrykk gjennom ønsket om autonomi og forventningen om ha størst mulig innflytelse på prosjektet. Behovet for selvbestemmelse og autonomi står i nær forbindelse med behovet vi har for å oppleve at vi har valgfrihet og kontroll over det vi gjør, og påvirker dermed motivasjonen og innstillingen til arbeidet vårt (Woolfolk, 2004, s. 295). Informantene mener at det er essensielt at elevmedvirkningen tas på alvor i forestillingsprosjektet, og at dette innebærer å få valgfrihet, ansvar og påvirkningsmulighet. Elevene ønsker med andre ord å ha det Solhaug kaller en *aktiv og definerende* rolle i forestillingsprosjektet (Solhaug, 2005, s. 229). Når det er sagt fordrer denne rollen at eleven forholdet seg kritisk og reflektert til de valgene hen tar. Analysen av feltnotatene og intervjuene viser at dette ikke alltid er tilfellet, og at kunstpedagogen derfor har et ansvar for å forvalte elevenes initiativ på en måte som gjør dem bevisste på og kritiske til for eksempel egne idéforslag, konsepter og kunstneriske valg. Med dette som utgangspunkt handler det første undertemaet om *Elevene og kunstpedagogens vekslende subjektroller* i den skapende prosessen. Her blir balansegangen mellom elevenes medvirkning og lærers føringer drøftet i lys av noen konkrete problemstillinger som ga seg til kjenne i produksjonsprosessen. Jeg forsøker å problematisere noen aspekter ved elevmedvirkning i kunstnerisk arbeid, noen av de valgene jeg foretok underveis, og hvorvidt de styrket eller svekket elevenes innflytelse på produksjonen.

Det neste undertemaet handler om *Elevenes hverdagskultur og referanserammer*. Skolens grunnmodell har lenge vært tuftet på imøtekommelsen av barn- og unges livsverden. Dette har i følge Ziehe ført til en egosentrisme som innsnevrer de unges mulighet til å oppdage nye og fremmede horisonter.⁸ Analysen av intervjuene og feltnotatene viser for eksempel at elevene, gitt stor valgfrihet, ofte velger impulsmateriale ut fra en referanseramme som kun tar hensyn til deres behov og interesser, og mindre til aspekter som *publikum* og *forestillingens helhet*. I tillegg viser analysen at det kan være vanskelig for kunstpedagogen å veilede når imøtekommelsen av elevens livsverden til enhver tid er forventet. Fordi elevenes selvreferering har en tendens til å innsnevre mulighetene, har kunstpedagogen et ansvar for å introdusere *fremmedhetsmomenter*⁹ som får elevene til å vende blikket utover. Dette fordrer et dialogisk samspill mellom elever og lærer, slik at elevene opplever at deres ideer og initiativ blir tatt på alvor samtidig som de utvider sine egne referanserammer.

4.2.1. Elevene og kunstpedagogens vekslende subjektroller: ”At det kommer fra oss”

Elevmedvirkning innebærer at elever og lærer veksler mellom å ha en subjekt- og objektrolle i undervisningen (Solhaug, 2005, s. 229). Det betyr at begge parter er undervisningens premissleverandører, bare ikke samtidig. Å finne balansegangen mellom de vekslende subjektrollene har vært utfordrende i musikkteaterprosjektet. Elevene har i stor grad ønsket innflytelse på blant annet forestillingens idé og konsept, og uttrykker i intervjuet at å medvirke handler om å bli gitt ansvar, få komme med innspill og å ta avgjørelser som har betydning for prosessen og produktet (Intervju, gruppe 1 og 2, 07.10.2015). Hvordan kunstpedagogen legger til rette for at elevene opplever seg som likeverdige i prosessen er viktig. Samtidig er det noen betingelser som må ligge til grunn for at elevene skal kunne delta som kompetente subjekter. Hvordan kunstpedagogen forhandler med elevene i prosessen og forvalter sin kompetanse og status, har stor betydning for hvorvidt medvirkningen blir reell.

4.2.1.1. Å delta som et kompetent subjekt

I intervjuene med elevinformantene uttrykker samtlige at det er svært viktig at forestillingens idé og konsept bestemmes av elevene og ikke læreren. Informantenes begrunnelser er

⁸ Se delkapittel 3.2.4.

⁹ Begrepet *fremmedhetsmomenter* er lånt av Thomas Ziehe (2004) og vil bli nærmere forklart i delkapittel 4.2.2.

hovedsakelig forankret i motivasjon, ansvar, eierskap, engasjement og troen på å kunne mestre.

Blå: Jeg tenker at siden det er elevene som skal sette opp stykket, så er det viktig at det kommer fra oss óg da /.../ Og så tenker jeg liksom når det er noe vi har lyst til, så er det lettere å få motivasjon til å gjøre det morsomt óg. Asså, hvis vi *måtte* sette opp "Mamma Mia", og halvparten hadde ikke syns det var morsomt, så hadde det blitt sånn halvveis bra (Intervju, gruppe 2, 07.10.15).

Gul: Jeg syns det er bra at vi får være med og påvirke det som skjer, og liksom bestemme selve handlingen og musikalen og sånn. Fordi vi har jo mye med det å gjøre, for det er jo vi som skal spille det (Intervju, gruppe 1, 07.10.2015).

Begge informantene ser det som essensielt at en forestilling som fremføres av elevene produseres av elevene selv. "Blå" legger i den sammenheng vekt på at elevenes innflytelse gir økt motivasjon og styrker det indre engasjement for prosjektet. En annen informant uttrykker at elevene i større grad vil oppleve mestring innenfor egenviljens rammer, da det gir elevene mulighet til å velge noe de potensielt er gode til.

Rød: Så da har man liksom fått sin egen vilje, og sin egen vilje er jo egentlig det man selv har lyst til, det man kanskje eventuelt er litt god til og sånt da. Da blir det, mener jeg, litt bedre kvalitet på stykket da (Intervju, gruppe 2, 07.10.15).

Uttalelsene er i tråd med Solhaugs demokratiske perspektiv på elevmedvirkning, der rollen som premissleverandør er et framtreddende trekk. Målet med deltakelsen er å påvirke utfallet av en beslutning eller å fremme enighet om noe som stemmer overens med egne preferanser (Solhaug, 2003, s. 39). Samtidig tyder både feltnotatene og intervjuene på at elevene trenger å få noen underveisføringer av kunstpedagogen når beslutninger skal tas. Dette kom fram da jeg i intervjuet stilte spørsmål rundt utfordringene ved elevmedvirkning. Her uttrykker noen av informantene at de ikke har samme forutsetninger for å ta veloverveide avgjørelser eller å vurdere mulige utfall som den voksne læreren.

Gul: Det kan hende at noen går over en grense. De kanskje kommer på ting som ikke er passende for publikummet da, men som de kanskje tror går fint. Ja, de tror at det går fint å ha det med, men de har liksom ikke fått en annens mening som lærerens mening for eksempel. De kan komme med upassende innhold for eksempel, som de ikke ser er upassende. Eller at de tenker at det ikke er noe problem på en måte (Intervju, gruppe 1, 07.10.15).

Solhaug skriver at elevmedvirkning stiller krav om kunnskap, innsikt og kritisk refleksjon, og bruker i den sammenheng begrepet *medborgerkompetanse* – det vil si kompetanse i å ta veloverveide avgjørelser i demokratiske beslutningsprosesser (Solhaug, 2003, s. 40). Elevene må med andre ord være i stand til å reflektere, og ha egenskaper som gjør at de kan delta som

kompetente subjekter. I den forbindelse er det nødvendig at kunstpedagogen spør seg hva hen skal la elevgruppen bestemme og hva den voksne læreren skal bestemme i en forestillingsprosess. Da elevinformantene snakket om kunstpedagogens rolle i prosjektet brukte de ord som *å komme med konstruktiv kritikk, korrigere, gi råd* og *å komme med ideer som kan forbedre stykket* (Intervju, 07.10.2015).

Orange: Hvis lærer'n ser noe som ikke passer helt inn og hun har mer erfaring, så kan hun komme med tips på hvordan man kan gjøre det bedre (Intervju, gruppe 1, 07.10.2015).

Informantuttalelsene tyder på at elevene ser sin egen begrensning når det gjelder medvirkning, og at kunstpedagogen derfor har et ansvar for å dosere sin voksne kompetanse og erfaring i prosessen. Når elevene ønsker så stor innflytelse er dette likevel en krevende balansegang. Hvordan skal kunstpedagogen for eksempel forvalte sin rolle når elevene får valgmulighet og velger på en måte som hen ikke kan stå inne for? I prosessen opplevde jeg stadig å måtte ta stilling til dette spørsmålet. Elevene kom innimellom med innspill som stod i sterk opposisjon til mine egne preferanser, holdninger og kunstneriske synspunkter. I tillegg kunne ungdomsperspektivet og det voksne perspektivet komme på kollisjonskurs. Et av de tydeligste eksemplene på dette var da manusgruppa foreslo at hovedpersonen i musikkteateret skulle være IS-soldat. Mange elever syntes dette var morsomt, mens jeg og min kollega fant det problematisk.

Noen fra manusgruppa har foreslått at Aladdin skal være en IS-soldat som jakter på Jasmin. De argumenterte for at det var greit å gjøre narr av IS siden ingen i publikum støttet den ekstreme terrorgruppa uansett. De syntes dessuten at IS fortjente å bli latterliggjort på grunn av sine ugjerninger. Den ene gruppen ble svært engasjert og ønsket å være IS-soldatene. De fant fram en sang de mente passet og begynte å planlegge nummeret sitt (Feltnotatene, uke 41, 2015).

Selv om verken jeg eller min kollega forstod forslaget som personlig støtende, oppfattet vi at det potensielt kunne komme i konflikt med det skolen kunne stå inne for. Blant annet består elevmassen av elever med svært mange ulike nasjonaliteter. Å spøke med en terrorgruppe som noen direkte eller indirekte *kan* være berørt av, var derfor noe vi som voksenpersoner måtte gjøre elevene oppmerksomme på. Flere elever hadde derimot vanskelig med å forstå dette hensynet, og i intervjuet med lærerinformanten ble dette tematisert. Informanten la i den sammenheng vekt på at det voksne blikket hele tiden må være til stede, fordi det også er læreren som til slutt står ansvarlig for forestillingen.

Lærer: Hvor den allmenne grensen går, altså den har de ikke helt dreis på /.../ Så vi må være med å styre. Altså, *noe* må vi styre for vi ser det overordna bildet litt bedre enn de gjør. Vi ser hvilke hensyn som må tas. De gjør sikkert det de også til en viss grad, men jeg tror det er veldig lett å glemme når man er i en prosess. For de mener ikke noe vondt med det. De vil ikke såre noen. Men det forteller kanskje noe om at vi er tross alt voksne, og har en del mer erfaring. Vi vet hva som rører seg, så vi må veilede dem littegrann (Intervju, 02.11.2015).

Janicke Heldal Stray (2009) refererer til Audigiers to nøkkelkompetanser for demokratisk medborgerskap, og assosierer disse med konstruksjonen av et fritt og autonomt individ. I den ene av nøkkelkompetansene nevnes tre kategorier: kognitiv kompetanse, affektiv kompetanse og sosial- eller handlingskompetanse. Innenfor den kognitive er det substansielt at eleven evner å reflektere over mulige utfall av egne handlinger, samt begrensningene ved disse mulige handlingene. Innenfor den affektive handler det om å utvikle respekt og toleranse for seg selv og andre, å utvikle evnen til å lytte, reflektere og tolerere annerledeshet. Innenfor sosial- og handlingskompetanse ligger evnen til å kunne handle, ta initiativ og å være seg bevisst hvilke sosiale kunnskaper, verdier og holdninger som ligger til grunn for disse handlingene (Stray, 2009, s. 28-30).

Uavhengig av arena, fordrer deltakelse i et demokratisk fellesskap mangeartet kunnskap og mangeartede ferdigheter, som læres og videreutvikles gjennom handling og samhandling (Stray, 2009, s. 37). Dette impliserer at kunstpedagogen spiller en sentral rolle i den skapende prosessen. Når funnene tyder på at elevene ikke alltid evner å se det store bildet, er kunstpedagogens oppgave å lære dem kritisk tenkning rundt egne innspill i prosessen. Dette kan skje ved at innspillene blir møtt med spørsmål som inviterer til refleksjon. Slike spørsmål kan få elevene til å oppdage de verdiene og holdningene som ligger bak idéene som foreslås, og de mulige konsekvensene dette kan få i produksjonens sammenheng. Idet ungdommenes upolerte perspektiver møter det voksne blikket kan det dessuten oppstå muligheter for danning, fordi danning nettopp forutsetter alternative forståelser til ens egen forståelse (Solhaug, 2005, s. 230).

4.2.1.2. Å finne forhandlingspunkter i det demokratiske fellesskapet

I en produksjonsprosess kan ikke kunstpedagogen ta for gitt at elevene til enhver tid evner å se det store bildet. Samtidig er det viktig å ikke avvise elevenes innspill når man selv er uenig, men heller forsøke å finne forhandlingspunkter sammen med dem. Når elevinformantene ble spurt om hvordan kunstpedagogen skal forholde seg hvis hen er uenig i elevenes valg, var også de opptatt av forhandlingsmuligheten og av å bli involvert i beslutningsprosesser. Da jeg

spurte hva de mener kunstpedagogen skal gjøre dersom hen er uenig i elevenes idéforslag, uttrykte de at hen bør forsøke å imøtekomme elevene så langt det lar seg gjøre. Det er også viktig for informantene at elevene får siste ord når beslutninger skal tas (Intervju, gruppe 2, 07.10.2015).

Rød: Jeg mener at da burde man egentlig ha den samme ideen. Men man burde korrigere litt, siden det er jo ofte sånn at læreren ikke synes det er bra på grunn av at det ikke har funka før. Og da mener jo jeg at læreren må steppe inn og si at ”Sånn kan det ikke gå”. Men også da foreslå andre måter som det kan gjøres på eventuelt da, som er en god måte å gjøre det på. Og så kan heller vi bestemme hvilken måte og sånt (Intervju, gruppe 2, 07.10.2015).

Fordi informanten er inne på kunstpedagogens åpning og lukking av kreative prosesser, blir det relevant å referere til Krøgholt, som blant annet gjør betingelsene for lukkingen til en sentral problemstilling. I tillegg mener hun det er viktig å spørre i hvilken grad lukkingen kan foregå under deltakernes felles innflytelse (Krøgholt, 2002, s. 7). Informantene uttrykker et tydelig behov for å bli involvert når beslutninger skal tas. Dette er i tråd med Stray når hun skriver at skolens etos må være basert på at elevene får ansvar og ansvarliggjøres (Stray, 2009, s. 36). Jeg valgte å ha diskusjoner i grupper og hel klasse de gangene vi stod overfor utfordringer. I diskusjonen fikk elevene komme med innspill rundt det som potensielt kunne bli vanskelig, problematisk eller lignende. Et eksempel på dette var en diskusjon rundt forslaget om å referere til IS. Elevene fikk da mulighet til å demonstrere ulike synspunkter. Noen mente det var i overkant sensitivt å ikke kunne bruke ideen, mens andre kom med forslag til måter å modifisere ideen på. Min kollega og jeg var underveis ordstyrere, samtidig som vi forsøkte å gjøre elevene oppmerksomme på potensielle fallgruver. I løpet av denne diskusjonen kom klassen fram til at IS kunne modifiseres til *Irrasjonelle Slemminger*. På denne måten følte de at ideen fortsatt var beholdt, men i en mer ”spiselig” og humoristisk versjon (Feltnotatene, uke 43, 2015).

4.2.1.3. Kunstpedagogens forvaltning av kompetanse og status

Innenfor devised theatre er det essensielt å tilrettelegge for en demokratisk plattform gjennom ”(...) the desire to work in a artistically democratic way” (Oddey, 1996, s. 8). Det er med andre ord meningen at deltakerne skal stå i et likeverdig forhold til hverandre ved å ha en inkluderende form for samarbeid. Når det er sagt, er forholdet mellom kunstpedagogen og deltakerne asymmetrisk (Aune, 2013, s. 78). I devised-inspirerte prosesser på skolearenaen har kunstpedagogen for eksempel mer makt enn elevene, både i kraft av sin kompetanse, sin alder

og status. ”Spørsmålet er hvordan kompetansen og statusen forvaltes slik at en ivaretar de unges kreativitet og skapende medbestemmelse” (Aune, 2013, s. 78). Da manusgruppa leverte første manusutkast havnet jeg i et dilemma som angikk nettopp min egen kompetanse kontra elevenes. Som voksen og erfaren kunne jeg blant annet se at manuset ikke holdt mål, verken innholdsmessig, dramaturgisk eller kunstnerisk. Elevene hadde problemer med å tenke helhet, historien var fragmentert og uoversiktlig, og det var få elementer som bandt ideene sammen. I denne situasjonen valgte jeg å gripe inn ved å ta ansvar for å sy manuset sammen. Elevene ga uttrykk for at dette var nødvendig, da de innså sin tilkortkommenhet som dramatikere (Feltnotatene, uke 43, 2015). Hvorvidt valget om selv å skrive manuset spilte elevene ut på sidelinjen, er likevel et betimelig spørsmål. Idet jeg tok over som manusforfatter ble for eksempel mine egne kunstneriske ambisjoner mer framtrædende, noe jeg fant problematisk med tanke på at dette skulle være elevenes prosjekt.

Når jeg skriver manuset må jeg drepe noen av ideene til elevene, hvis ikke blir det vanskelig for meg å skape sammenheng. Jeg forsøker å bevare grunnideen, men synes ikke det er spesielt morsomt å overkjøre elever som har brukt mye tid på å skrive. Utfordringen er å gi elevene en følelse av dette er deres, samtidig som jeg med min erfaring binder det hele sammen slik at det blir helhetlig (Feltnotatene, uke 43, 2015).

Jens Remfeldt (2011) påpeker at det er viktig at læreren først og fremst ser på teaterarbeidet som et pedagogisk prosjekt, og at det er elevenes og ikke lærerens uttrykk som skal være i fokus; ”Vi är inte lärare för att förverkliga våra privata konstnärliga drömmar”(Remfeldt, 2011, s. 182). Samtidig mener jeg at man ikke kan underkjenne de kunstneriske målene når man jobber med og mot et kunstnerisk produkt i skolen. Disse målene er dessuten en integrert del av min rolle og integritet som kunstpedagog. På tross av at mitt mandat i hovedsak er pedagogisk, finner jeg det svært vanskelig å tilsidesette dem. Jeg velger derfor å spørre som Remfeldt: Er det mulig å nå *sine* mål *innenfor* skolens rammer? (Remfeldt, 2011, s. 182). Slik jeg ser det har svaret på dette spørsmålet mange fasetter som griper inn i hverandre. Det er essensielt at man betrakter elevene som premissleverandørene i produksjonsprosessen. Med det mener jeg at kunstpedagogen er der for elevenes skyld, og ikke omvendt. Produksjonsprosessen skal være en arena der de får være aktive, utforskende og medvirkende aktører, og der deres interesser og ønsker blir tatt hensyn til, i tråd med prinsippene for opplæringa og skolens samfunnsmandat. Innenfor disse rammene er det viktig å gi elevene handlingsrom, og rom for å komme med upolerte innspill som kan prøves ut. Samtidig er prosessen en faglig arena, samt en danningsarena for eleven. Her har kunstpedagogen et overgripende ansvar for at elevens utfoldelse fører til faglig bevissthet, kritisk refleksjon og en

bevissthet om det estetiske og kunstneriske uttrykket. Hen må med andre ord tilrettelegge for at elevene både kan være aktive og definerende, men også mottakende i form av konstruktive innspill fra kunstpedagogen.

Når ungdom og voksen skal samarbeide om et kunstnerisk produkt mener David Booth (2003) at det er viktig at begge parter kan stå inne for produktet. ”As in all true art, theatre for young people encompasses the play for the youngster and the play for the adults, both at once” (Booth, 2003, s. 21). Dette har vært viktig for meg i den deltakerorienterte produksjonsprosessen med elevene mine. Selv om elevmedvirkning er prosjektets overordnede fokus, har jeg likevel følt et voksent ansvar overfor sluttproduktet. Ansvar har sitt utspring i min faglige bakgrunn og kunstneriske erfaring, og har influert ulike deler av produksjonsprosessen. Slik jeg ser det står ansvarsfølelsen i direkte forbindelse med ønsket om at elevene skal framføre et produkt som også jeg har et eierskapsforhold til. For å parafrasere Booth har målet med andre ord vært å gjøre forestillingen til ”a play for the students and a play for the teacher”¹⁰. Å realisere dette er utfordrende fordi balansegangen mellom elevenes innflytelse og mine egne føringer er krevende. Både elevene og kunstpedagogen risikerer å spille hverandre ut på sidelinjen dersom den ene parten får for stor eller liten plass. Likefullt er det tydelig at elevene ikke kan overlates til seg selv i en produksjonsprosess. De trenger hjelp til å legge merke til det kunstpedagogen ser med sitt trente øye, til å utvikle innsikt i kunstneriske prosesser, og til å reflektere kritisk over kunstneriske valg og avgjørelser.

4.2.2. Elevenes hverdagskultur og referanserammer: ”At man har referanser som de fleste kjenner til”

Manusgruppa har med utgangspunkt i klassenes idéforslag utviklet en historie om Aladdin og Jasmin som kommer hjem fra bryllupsreise med ekteskapsproblemer. Aladdin har blitt en pengegrisk sultan som behandler Jasmin og tjenerne sine etter eget forgodtbefinnende, mens hun er misfornøyd og ulykkelig i palasset. På ulike tidspunkt begynner mobilene til karakterene å blinke rart. Fra mobilen dukker det opp en magisk musikalånd som tar karakterene med til hver sine musikal. Aladdin havner i *Chicago*, hvor han etter å ha antastet en dame blir kastet i fengsel av en mafiagruppe som kaller seg Irrasjonelle Slemminger. Der får han seg en lærepenge av noen sinte feminister (*feminazier*) som sitter inne for å ha drept sine ektemenn. Jasmin sendes til *Annie* hvor hun må vaske og skrubbe guly på barnehjemmet. Etter å ha blitt kjent med barnehjemsbarna får hun etter hvert hjelp til å rømme. Til slutt sendes de begge til skoleballet i *Grease*, hvor Aladdin må stå opp for sine feiltrinn og Jasmin viser ham hvor skapet skal stå (Feltnotatene, uke 43, 2015).

¹⁰ ”The play for the teacher and the play for the children” er en velkjent formulering og problemstilling fra Gavin Boltons bok *Towards a Theory of Drama in Education* (Bolton, 1979, s. 51). Min egen formulering ligger tett opp til denne, men jeg har byttet ut ”children” med ”students”, da jeg mener det passer bedre på elever som går på ungdomsskolen.

Den fortettede handlingsbeskrivelsen over gir et inntrykk av de referanserammene elevene møtte musikkteaterprosjektet med. Rasmussen (2001) skriver at kunstpedagogisk praksis¹¹ er en skapende og felles utvelgelse fra en kunnskaps- og erfaringsbase. Denne basen forholder deltakerne seg aktivt til gjennom å knytte en motivasjon til utforskningen av et spesielt materiale.

Deltager-aktøren velger ut materiale i prinsippet fra alle tilgjengelige ressurser, seg selv inkludert. Dette innebærer også intertekstuelle tilnærminger hvor mange bygger videre på ulike representasjoner fra kunstverden, som for eksempel fiksjonstekster, myter/historier, klassiske tekstdrama, musikk- og danseeksempler og bilder. I en drama-gruppe innebærer utvalget vanligvis en interessestyrt forhandling og et felles valgt utgangspunkt (Rasmussen, 2001, s. 45).

Elevenes referanserammer kan både betraktes som et speil på deres hverdagskultur og på deres erfaring og kompetanse. I produksjonsprosessen har de i tillegg representert elevenes behov for eierskap til prosjektet og behovet for bekreftelse fra sine jevngamle. Dette impliserer at elevenes referanser bør ivaretas i utviklingen av forestillingsproduktet. Spørsmålet er likevel hvilke utfordringer dette byr på i forestillingsprosessen.

4.2.2.1. Elevenes behov for gjenkjennelse og bekreftelse fra sine jevngamle

Da klassene presenterte sine forslag i den innledende idéfasen til musikkteaterprosjektet¹², tok samtlige idéer utgangspunkt i historier, temaer, karakterer og referanser som elevene allerede kjente til gjennom film- og medie verden. Et av argumentene for å gå for ideen ”Tidsreise”, som senere ble utviklet til en historie om Aladdin og Jasmin, var at dette var noe publikum kunne kjenne igjen. ”Det blir mange musikalene som folk forhåpentligvis har sett eller hørt om. Da vet de litt av bakgrunnen óg” (Intervju, gruppe 1, 07.10.15). Gjenkjennelse ble tematisert i intervjuet med informantene da de fikk spørsmål om hva som kjennetegner handlingen i en god forestilling. Året før brukte elevene historien til animasjonsfilmen *Frost*, og kombinerte musikken fra filmen med musikk fra blant annet *Jungelboken*. Elevinformantene uttrykte at det var nødvendig at publikum kunne kjenne igjen både historien og referansene for å være interessert i forestillingen.

Sjøgrønn: Kanskje ha et stykke som alle kjenner til, sånn som *Frost* da som de andre hadde. At vi vet hvordan den er, men at de hadde sin egen greie.

Forsker: *Sin egen vri på noe kjent?*

¹¹ Rasmussen bruker ordet ”dramapraksis”.

¹² Se delkapittel 4.1.2.1.

Turkis: Ja.

Sjøgrønn: At man har referanser også som de fleste kjenner til, gjør ofte at det blir ganske morsomt óg (Intervju, gruppe 1, 07.10.15).

I boken *Making a Performance* skriver Emma Govan, Helen Nicholson og Katie Normington (2007) at flere kompanier innenfor devised-teateret jobber fram forestillinger gjennom utforskning og adaptasjoner av et forhåndseksisterende materiale. Selv om kritikerne av denne tilnærmingen har hevdet at slike adaptasjoner drives av et kommersielt formål, skriver forfatterne at "(...) this form of working practice offers an opportunity for actors, directors and writers to experiment with pre-existing material and develop a theatrical mode which fulfills their own purpose, be it aesthetic, cultural or political" (Govan, Nicholson, & Normington, 2007, s. 88). Elevene mine valgte som utgangspunkt Disney-versjonen av historien om *Aladdin*. De ønsket å lage en fortsettelse på denne ved å utforske hvordan ekteskapet mellom Aladdin og Jasmin kunne ha utspilt seg, gitt at han opprinnelig er en fattig gategutt som har giftet seg med en rik prinsesse. Innenfor den narrative rammen ønsket elevene å inkludere musikalener, sanger, roller, karakterer og andre referanser som de hadde et forhold til. I utvelgelsen av disse la jeg merke til at relasjonen til publikum var en sterk drivkraft. Selv om forestillingen både ble spilt for elevene ved skolen og for foreldrene, ga elevinformantene uttrykk for at det var viktig at forestillingen først og fremst skulle treffe elevpublikummet:

Forsker: *Hvem er det dere lager forestillingen for, foreldrene eller elevene på skolen?*

Turkis: Jeg syns elevene.

Sjøgrønn: Jeg også. For foreldrene kommer til å bli fornøyd uansett når barnet dems er med, liksom.

Gul: Ja, det er litt vanskeligere å imponere elevene. De skal vi på en måte underholde, men foreldrene kommer jo fordi det er barna deres som spiller (Intervju, gruppe 1, 07.10.15).

Forholdet mellom de som spiller og publikum er et sentralt aspekt hos en del kompanier som utvikler forestillinger på bakgrunn av forhåndseksisterende materiale. Govan, Nicholson og Normington refererer blant annet til grunnleggeren av kompaniet Shared Experience, Mike Alfreds. I følge ham kan kjent materiale være et nyttig kommunikasjonsmiddel, fordi de kjente historiene fungerer som "(...) a binding force within a community of performers and spectators" (Govan et al., 2007, s. 89). Når det gjelder mitt utvalg kan man si at elevene valgte impuls materiale ut fra en referanseramme som elevene ved skolen deler, både som spillere og som publikummere. Med tanke på at elevene er i en alder der de i stor grad søker bekreftelse

og anerkjennelse hos sine jevngamle, er det ikke merkelig at relasjonen mellom spillerne og elevpublikummet blir en viktig motor i utviklingen av produktet. I informantenes øyne kan det også virke som om forestillingens suksess eller fiasko står og faller på elevenes anerkjennelse, ikke foreldrenes.

4.2.2.2. Når elevenes selvreferering begrenser den skapende prosessen

Elevenes referanserammer har vært et viktig startpunkt for utviklingen av det kunstneriske produktet. Dette la noen føringer på prosessen som tidvis gjorde det krevende å veilede de enkelte gruppene og holde fokus på forestillingens helhet. Generasjonsgapet mellom meg og elevene ble for eksempel tydelig da de ble gitt definisjonsmakt over innholdet. Jeg oppdaget blant annet at jeg ikke alltid var oppdatert på hva som skjer på ulike sosiale medier, eller på samme frekvens som dem når det gjaldt referanser og intern sjargong. Et eksempel på dette var en gruppe som ønsket å lage et scenisk nummer med utgangspunkt i sangen *Take on me*, sunget av popgruppen AHA.

Da gruppa hadde underveisvisning for klassen, lo de andre elevene uten at jeg forstod hvorfor. Gruppa viste meg etterpå en youtube-video hvor sangen hadde blitt brukt på en komisk måte. Jeg innså at elevene hadde ledd gjenkjennende fordi gruppa hadde kopiert de komiske elementene fra samme video (Feltnotatene, uke 48, 2015).

At gruppene underveis refererte til ulike uttrykk i den medierte verden var ikke noe jeg oppfattet som problematisk i seg selv. Det som derimot kunne gjøre veiledningen krevende var når grupper insisterte på bruken av disse referansene, uten å vise hensyn til helheten eller de faglige kriteriene. Én gruppe hadde for eksempel sett en youtube-video hvor utøverne brukte en vuvuzela¹³ for å komme opp på den høyeste tonen i sangen. Dette ønsket de også å gjøre i det sceniske nummeret sitt. Problemet var at vuvuzelaen både var uvesentlig og malplassert med tanke på den sceniske handlingen. I tillegg hadde gruppa gjort den til nummerets hovedpoeng. Det så nærmest ut som de følte seg ferdige straks ”poenget” var avslørt. Dette hindret dem i å videreutvikle nummeret sitt og å oppfylle de faglige kriteriene. Da jeg ga tilbakemelding om dette, uttrykte gruppa misnøye og skuffelse. Elevene virket demotiverte og sa at de nå ikke visste hva de skulle gjøre (Feltnotatene, uke 43, 2015). Også da det hadde blitt bestemt at forestillingen skulle baseres på musikalene *Annie*, *Chicago* og *Grease*, skjedde det samme. Noen grupper fortalte blant annet at de ikke kjente historien eller musikken til disse musikalene. I stedet for å gjøre seg kjent med musikken som skulle brukes, insisterte de på

¹³ Vuvuzela er et afrikansk blåseinstrument som ofte brukes på fotballkamper.

sanger de hadde hørt, men som ikke hadde noe med disse musikalene å gjøre (Feltnotatene, uke 42, 2015).

Å ta ungdomshverdagen på alvor var en oppfordring som kom fra Kunnskapsdepartementet i forbindelse med et økende frafall i videregående skole. I tiltakene for en mer praktisk og virkelighetsnær ungdomsskole, uttalte forhenværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen at læreren måtte ta utgangspunkt i den hverdagen ungdom selv lever i, deres interesser, sosiale medier, musikk, film og litteratur, for å gjøre undervisningen mer spennende (Kunnskapsdepartementet, 2010). Som kunstpedagog er jeg enig i at anerkjennelsen av ungdommenes livsverden er verdifull, både for den skapende prosessen og for styrkingen av autonomien og fellesskapet ungdommene i mellom. Jeg stiller meg likevel kritisk til selvrefereringen¹⁴ som gjorde seg gjeldende i prosessen. Med dette sikter jeg både til elevenes begrunnelser for valg av innhold og enkeltgruppers uvilje mot kunstpedagogens legitime innvendinger. Gruppen som ønsket å bruke vuvuzelaen er et eksempel på dette. Da jeg innvendte at den ikke passet inn, fikk gruppa umiddelbart en negativ innstilling til arbeidet. Lignende eksempler var grupper som kun valgte sanger som de hadde hørt uten å ta hensyn til den opprinnelige ideen, slik feltnotatene viser.

Elevenes selvreferering kan også innsnevre prosjektet på flere plan. I studiens tilfelle ledet den blant annet elevene ut i et publikumsfrieri, der innholdet ble valgt ut fra ønsket om bekreftelse fra sine egne. Jeg er fristet til å si at *kvalitet* i elevenes verden var synonymt med ungdomspublikummets gjenkjennelse av referansene i forestillingen. I og med at forestillingen skulle spilles for to ulike publikumsgrupper, betraktet imidlertid noen av informantene selvrefereringen som et potensielt problem.

Gul: Det kan være litt problematisk. Det var mange forslag om sånn liksom innblanding av forskjellige tv-serier og sånn. Men kanskje foreldrene våre ikke vet hva eller ikke har sett på, så de hadde ikke skjønt noen av referansene da (Intervju, gruppe 1, 07.10.2015).

Selv om publikums kjennskap til historien og referansene kan være et viktig bindeledd mellom de som ser på og de som står på scenen (jf. Govan et al., 2007, s. 89), skaper likevel elevenes selvreferering en nokså endimensjonal mottakerbevissthet, som jeg mener denne informanten er inne på. Innenfor denne mottakerbevisstheten kan det virke som om det voksne publikummet (her: foreldrene) oppfattes som uvesentlig. Som informant "Sjøgrønn" uttrykte

¹⁴ Se delkapittel 3.2.4. for en forklaring av dette begrepet.

det: "(...) foreldrene kommer til å bli fornøyd uansett når barnet dems er med" (Intervju, gruppe 1, 07.10.2015). Dette kan relateres til den subjektive verdenen som Ziehe refererer til, hvor individet går ut fra at andre erfarer verden ut fra de samme følelsene som individet har, og ut fra om individets tilfredshet vokser eller ikke (Ziehe, 2004, s. 70). Faren er likevel at kriteriene for kunstnerisk kvalitet neglisjeres, fordi forestillingens ambisjoner ikke strekker seg lenger enn det innforståtte fellesskapet mellom ungdomspublikummet og ungdomsaktørene. Booths frase "the play for the youngsters and the play for the adults" er dermed relevant å vende tilbake til (Booth, 2003, s. 21). En god forestilling skal være noe både barne- og voksenpublikummet kan sette pris på. De fleste ungdommene i mitt utvalg hadde imidlertid liten bevissthet om dette når det gjaldt valg av tema og innhold i musikkteaterforestillingen. Dette førte til at mange forble i en selvforsterkende referanseloop, hvor det å oppsøke ukjente ting og tenke utenfor egne rammer ble oppfattet som slitsomt og demotiverende.

4.2.2.3. Kunstpedagogens fremmedhetsmomenter

Det er relevant å spørre hvilken rolle kunstpedagogen har i en prosess hvor elevenes selvreferering innsnevres framfor å utvide mulighetene. Ziehe hevder at læreren har et ansvar for å introdusere det han kaller veldoserte *fremmedhetsmomenter*¹⁵: "Ikke alt hvad der er betydningsfuldt, behøver altid straks at kunne relateres "til livet" (...), det er andre betydningsfulde verdener, der adskiller sig fra hverdagerfaringen" (Ziehe, 2004, s. 29-30). Med *fremmedhetsmomenter* forstår jeg en perspektivendring fra *vending innover* til *vending utover*, der elevene kan oppdage ting som overskrider deres egne referanserammer.

Som fagperson med estetisk kompetanse opplevde jeg at min hovedoppgave bestod i å gjøre elevene bevisste på at deres referanser ikke var nok å tuftes en hel forestilling på. Anna Lena Østern (2014) viser til regissør og forsker Anne Meek som mener det er nødvendig å stille seg spørsmålet *Hvorfor bryte universets stillhet?* når man lager en forestilling. Spørsmålet impliserer at en forestilling bør ha ambisjoner om å fortelle noe som er av verdi for andre enn de som spiller den. Som Østern skriver: "Teater må angå, ha noe på hjertet, ellers er teatret dødt" (Østern, 2014, s. 19). For å gjøre elevene bevisste på dette, forsøkte jeg å introdusere fremmedhetsmomenter som kunne hjelpe elevene til å heve blikket i prosessen. Målet var å løfte elevenes ideer til et nivå som gjorde det mulig å fortelle noe meningsfullt. Da elevene for

¹⁵ Ziehe bruker begrepet *fremmedhetsmomenter* i sine refleksjoner om undervisning av dagens ungdom. Det han sikter til er at de unge er blitt så vant til at lærestoffet er tilpasset deres livsverden og interesser at de reagerer med uvilje og motstand når noe nytt og ukjent, i betydningen "fremmed", introduseres (Ziehe, 2004).

eksempel valgte Aladdin og Jasmin som hovedkarakterer, hadde vi diskusjoner som utforsket hvem disse personene var og hvorfor nettopp deres historie var interessant å fortelle om. Dette gjorde vi ved å sammenligne historien med dagsaktuelle temaer, og karakterene med personer som representerer ulike verdier og holdninger. Under disse samtalene sørget jeg for å minne elevene på at vi forteller en historie *om* noe og noen, og ikke bare skal underholde publikum.

Andre fremmedhetsmomenter var de rent faglige og kvalitetsmessige kriteriene som elevene skulle oppfylle. Som Rasmussen (2001) er jeg opptatt av at det i den skapende prosessen ikke er noen prinsipielle forskjeller på hva vi velger som startpunkt, men "(...) at det kvalitative kriterium for den estetiske ferdighet handler om hvordan våre utvalg av representasjoner møtes, dekonstrueres, transformeres og formidles i og gjennom det dramatiske medium" (Rasmussen, 2001, s. 46). Å forvente kvalitet var noe som skjerpet elevene, spesielt i prosjektuka og under forestillingen. Men kriteriene alene kunne ikke gjøre elevene bevisste på dette. Ofte måtte jeg hjelpe dem med å utforske materialet ved å blant annet vise dem noen enkle virkemidler som kan brukes i utviklingen av et scenisk nummer. En av gruppene jobbet for eksempel med en scene der hovedpersonen Aladdin har blitt kastet inn i Chicagos kvinnefengsel etter å ha antastet en dame. Han er den eneste mannen i en fengselscelle med seks "feminazier"¹⁶ som sitter inne for å ha myrdet sine ektemenn. Gruppen som forsøkte å utvikle denne scenen bestod av seks elever. Under veiledningen ble jeg klar over at de hadde et meget begrenset repertoar av mulige tilnærminger til scenen. I det sceniske arrangementet gikk alle seks rundt en stol som skulle forestille Aladdin. De fremsa replikkene på en mekanisk måte, uten dynamisk variasjon eller fremheving av karakterenes særegenheter. Dette gjorde scenen uinteressant og monoton, og elevene virket både uinspirerte og usikre da de viste meg den. Jeg bestemte meg derfor for å vise dem noen virkemidler som kunne forbedre scenen. Først foreslo jeg at alle skulle finne en passende rekvisitt å spille på. Dette fikk elevene til å våkne opp. En elev hadde en hårbørste i vesken sin, en annen fant fram en neglefil og en tredje en lepestift. Deretter jobbet vi med ulike måter å fremsi replikkene på.

Ele 1: Jeg har en hårbørste. Den er rosa da...

Eleven henter hårbørsten fra vesken sin og setter seg ned på en av stolene som gruppa har tenkt å bruke i nummeret sitt.

Ele 1: Så kan jeg liksom bare sitte på stolen og kamme håret mitt sånn hardt og truende.

Ele 2: Ja, og jeg kan file neglene mine og true Aladdin med neglefilen. Det er jo nesten et mordvåpen.

¹⁶ Dette var et ord elevene selv brukte om kvinnelige feminister som hater menn.

Lærer: *Hva kan leppestiften brukes til da?*

Elevene tenker.

Elev 3: Kanskje man kan bruke det som et mordvåpen?

Lærer: *Hva hvis dere bruker leppestiften til å tegne en rød stripe på halsen til Aladdin, som om dere kutter av ham hodet?*

Elevene ler. En elev foreslår å tegne ham i ansiktet. Flere ideer kommer på bordet. Jeg ber de gå gjennom scenen mens de utforsker bruken av ”våpnene”, og måter å true Aladdin på. Grappa virket tryggere på scenen da jeg ga de innspill og små instruksjoner. Det var som om spillegleden og inspirasjonen kom tilbake igjen. I arbeidet med replikkene lot jeg elevene veksle mellom å snakke hver for seg og som et kor. Koret tilførte replikkene kraft, noe grappa mente funket bra i den aktuelle scenen med de sinte feministene (Feltnotatene, uke 49, 2015).

De små virkemidlene som ble tilført scenen fikk elevene til oppdage at det finnes flere muligheter enn de først hadde trodd da de laget det sceniske arrangementet. Latteren satt løst mens vi eksperimenterte med virkemidlene, og flere bemerket at ”Dette blir jo bra!” (Feltnotatene, uke 49, 2015). Jeg opplevde at veiledningen ble en utveksling mellom meg og elevene, hvor vi bygget på hverandres ideer.

Fremmedhetsmomenter kan fungere som en døråpner og veiviser for elevene, gitt at de doseres på en måte som ikke vekker motstand i dem. Utfordringen er å bygge bro mellom elevene og kunstpedagogens ulike perspektiver. Dersom man lykkes i dette kan kunstpedagogens fremmedhetsmomenter få elevene til å oppdage nye og uutforskede innganger i det kunstneriske arbeidet.

4.2.3. Tema 1: Oppsummerende refleksjoner

Analysen av første tema viser at kunstpedagogen har flere roller med hensyn til å forvalte elevenes medvirkende initiativ i prosessen. Slik jeg ser det handler forvaltningen både om å å åpne opp, sette grenser og å sørge for at den skapende prosessen blir en læring- og danningprosess. Selv om autonomi assosieres med selvbestemmelse, er det ikke gitt at elevene til en hver tid skal ha definisjonsmakt over produktet som skapes. Med sin begrensede erfaring, estetiske kompetanse og sine referanserammer kan dette føre til at nødvendige forbehold og kvalitetshensyn ikke blir tatt. Pedagogens ansvar handler derfor om å ha et overordnet grep om prosessen og produktskapningen, og om å gjøre elevene bevisste på helhetsperspektivet i forestillingen, gjennom korrigerende deltakelse i idéutvekslingen og dosering av kompetanse og fremmedhetsmomenter. Kunsten er likevel å gi elevene

opplevelsen av at de er autonome, ved å ha en kontinuerlig dialog med dem i prosessen og ved å la de ta del i beslutningene som tas underveis.

4.3. Tema 2: De didaktiske rammenes betydning for elevenes medvirkning

Å jobbe forestillingsrettet i en skolekontekst innebærer å forholde seg til noen rammefaktorer som man på en profesjonell kunstnerisk arena ikke må ta samme hensyn til. Blant annet befinner elever og kunstpedagog seg på en *mangfoldarena*, der individer med ulike bakgrunn, forutsetninger og interesser møtes. Både feltnotatene og intervjuene tyder på at dette har betydning for elevenes medvirkning i musikkteaterprosjektet. Blant annet hevder elevinformantene at det er forskjell på elever som har kompetanse og erfaring og elever som ikke har det.

Sjøgrønn: Hvis det er en som er vant til å stå på en scene og synge og sånn, så kanskje han er mer gira på å ha en stor rolle enn en som egentlig aldri har hatt noe med det å gjøre (Intervju, gruppe 1, 07.10.2015).

Innenfor en ramme der alle skal inkluderes kan elevenes ulike erfaring skape utfordringer med tanke på elevenes deltakelse, initiativ og samarbeid. I tillegg kan det være krevende å legge til rette for at alle typer elever skal få mulighet til å delta og oppleve mestring, slik prinsippene for opplæringen forutsetter (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 1-2).

Et annet kjennetegn ved skolen er at den er en læringsarena. Der er målet med produksjonen ikke bare at elevene skal oppleve personlig vekst og deltakelse, men at de i tillegg skal få faglig kunnskap. Musikkteaterproduksjonen skal slik sett være et ledd i elevenes musikkfaglige kompetanseoppnåelse, noe som innebærer et *vurderingsaspekt*. Fordi vurdering i skolen er et stort tema som kunne vært fokus for en hel avhandling i seg selv, har jeg valgt å konsentrere meg om to sider ved vurderingen: *Karakterenes betydning for elevenes motivasjon og medvirkning og vurderingskriteriene*. Intervju og feltnotater tyder på at vurderingsaspektet ved produksjonen gjør elevene bevisste på maktforholdet mellom dem og kunstpedagogen. Dette kan hemme dem i skapelsesprosessen og innsnevre handlingsrommet deres, fordi karakteren og lærers bedømming ofte blir styrende for initiativet. Samtidig viser analysen at vurderingen også skjerper elever som i utgangspunktet ikke er motiverte for produksjonen. Vurderingskriteriene har på sin side potensiale til å gjøre elevene bevisste på kvalitetskjennetegn ved et scenisk nummer. Faren er likevel at de kan bli oppfattet som en slags oppskrift, noe som neglisjerer den estetiske dimensjonen ved kunstnerisk arbeid og begrenser elevenes mulighet til å finne *sin*

personlige vei inn i mediet. Utfordringen ligger i å gjøre vurderingen til en integrert del av elevmedvirkningen slik at elevene ikke kjenner sin personlige frihet og skapertrang begrenset av den, men at den isteden blir en brobygger mellom det eleven kan fra før og det elevene skal lære.

4.3.1. Elevers ulike grad av initiativ: ”Elevmedvirkning kan være veldig lite og så kan det være veldig mye”

Elevinformantene assosierer forestillingsproduksjon med personer som har interesse for eller driver med musikk, dans eller drama *utenom* skolen. Når den blir en del av undervisningen og knyttes til læreplanmål som eleven skal vurderes i, jobber man derimot med et ensemble bestående av elever med ulik erfaring, talent, interesse og motivasjon for det kunstneriske arbeidet. Med en slik sammensetning vil elevmedvirkningen variere fra elev til elev. Dette påpeker også elevinformantene når de blir spurt om elevers ulike behov for å medvirke i prosjektet.

Gul: Elevmedvirkning kan være veldig lite, og så kan det være veldig mye. Asså, i hvert fall i dette prosjektet da så kan, selv om på en måte elevene er med på å påvirke prosjektet, så kan det hende at man ikke har så stor påvirkning, eller at man ikke vil gjøre noe på en måte. Eller at man ikke vil ha noen innvirkning da (Intervju, gruppe 1, 07.10.2015).

I de følgende delkapitlene vil jeg komme inn på noen aspekter ved elevers initiativ i produksjonsprosessen. Det første aspektet gjelder troen på at man har noe å bidra med, noe jeg knytter til selververd, kompetansefølelse og motivasjon. Det neste handler om dynamikken mellom elever med ulik kompetanse. Begge aspektene representerer flere implikasjoner for medvirkningen og for kunstpedagogens forvaltning av denne.

4.3.1.1. Troen på at man har noe å bidra med

Som kunstpedagog er det viktig å ikke ha et endimensjonalt elevsyn. Det betyr blant annet at man må se elevene som en del av en større sammenheng, og anerkjenne denne sammenhengens betydning for initiativet deres. Informantene bruker dikotomier som *komfortabel/ukomfortabel*, *gira/ikke så varme i trøya*, *erfaren/uerfaren*, *motivert/umotivert* når de beskriver medelevers ulike grad av medvirkning i prosessen (Intervju, gruppe 1 og 2, 07.10.2015). Disse ordene gir riktignok noen indikasjoner på hvilke elever som tar initiativ og hvilke elever som ikke gjør det, men bildet er likevel mer sammensatt. Slik jeg tolker informantenes svar når vi

snakker om temaet, samt de observasjonene jeg har gjort meg under feltarbeidet, er *troen* på at man har noe å bidra med et grunnvilkår for medvirkningen. Denne troen, eller eventuelt mangelen på den, kan gi seg utslag på ulike måter.

Turkis: Hvis man liksom ikke vet så mye om det så vil man kanskje ikke ja, gjøre så mye som andre vil og at man ja. Det at man ikke føler seg så komfortabel og er redd for å gjøre feil da (Intervju, gruppe 1, 07.10.2015).

Jeg la merke til at noen elever var drevet av et sterkt engasjement som kom til uttrykk gjennom ansvarsfølelse, iderikdom, uttrykkstrang og ønsket om å påvirke prosessen og produktet. Flere av disse elevene var det jeg vil kalle selvgående. Elevene på manusgruppa kunne for eksempel organisere et møte og sende meg referat fra dette uten at jeg var tilstede. Andre hadde et indre driv i timene som minimerte veiledningsbehovet, mens andre igjen organiserte øvinger med hverandre etter skoletid (Feltnotatene, uke 38, 41 og 42, 2015). Man kan si at disse elevene hadde en sterk tillit til sin verdi i den skapende prosessen, og en tro på at de kunne klare oppgaven. Gunn Imsen (2014) skriver: ”Vi engasjerer oss fordi vi har tro på at det vi gjør ikke er forgjeves, men kan ha konsekvenser både for vår egen situasjon og for andres” (Imsen, 2014, s. 349). Elevene som derimot ikke så ut til å være drevet av samme indre engasjement, kunne vise det på ulike måter i prosessen – gjennom tilsynelatende likegyldighet, tilbaketrekking, sabotering av gruppearbeid, negative holdninger overfor medelevers ideer, eller gjennom å befeste en kompetanseløshet og idétomhet (Feltnotatene uke 36, 38, 46 og 48, 2015). Noe av dette kan illustreres ved intervjusamtalen med lærerinformanten, som forteller om en gruppe som ikke hadde tro på sine egne ideer.

Lærer: ”Nei, vi har ikke noen gode forslag. Det vi sier har ikke så stor betydning”, er en sånn konsensus de har da, opplever jeg. Måten de viser det på er at de legger ikke sjela si noe særlig i det, i motsetning til den andre gruppen egentlig, som gjør det (Intervju, 02.11.2015).

Blant elevinformantene oppleves slike elever som elever som ikke bryr seg. Noen av informantene mener at de nærmest forholder seg likegyldig til prosjektet.

Grønn: Det er jo ikke alle som liksom bryr seg så *mye*. Og da tenker jeg liksom at da er det ikke så viktig for de at alle elevene bidrar og sånn. De tenker at de ikke har noe i dette stykket å gjøre, eller sånne ting da. Og da er det ikke så viktig for dem (Intervju, gruppe 2, 07.10.15).

Slik jeg underveis har oppfattet elevene som beskrives av informantene, er de verken elever som er ute stand til å komme med gode idéer eller elever som ikke bryr seg om det skapende arbeidet. Problemet er at mange av disse har lav kompetansfølelse og mangler tillit til egen

verdi i prosjektet. Nettopp dette er informant ”Grønn” inne på når hen sier at ”de tenker at de ikke har noe i dette stykket å gjøre”. I den gruppen som lærerinformanten refererer til var det for eksempel ingen som hadde stått på en scene før. Elevene mente at de ikke hadde de ferdighetene som kreves for å lage et scenisk nummer, flere av gruppemedlemmene direkte gruet seg for å framføre for publikum, og samarbeidet fungerte dårlig fordi noen gruppemedlemmer stakk av eller på andre måter ”ikke brydde seg” (Feltnotatene, uke 46, 2015).

Når elevene mangler tillit til egen verdi i prosjektet kommer de på kollisjonskurs med det Imsen kaller et grunnleggende behov for å mestre de oppgavene man stilles overfor (Imsen, 2014, s. 329). Elevens kompetansefølelse er sentralt i elevens oppfatning av seg selv. Den kan være generalisert, det vil si at eleven har tro på sin egen evne til å mestre nærmest uavhengig av sammenheng, eller den kan være knyttet til avgrensede mestringsområder i elevens liv. Kort sagt handler kompetansefølelsen om ”(...) å ha en kjerne av tiltro til egne evner, en tro på at en kan hvis en bare prøver” (Imsen, 2014, s. 331). Dette kan knyttes til elevens mestringsforventninger, som i sin tur virker inn på elevens motivasjonen til å gjennomføre en oppgave (Woolfolk, 2004, s. 278).

I prosjektets tidligste faser var det en del elever som bemerket at de verken kunne synge, danse eller spille teater. Noen av disse elevene hadde allerede da prosjektet startet en negativ holdning som kom til uttrykk gjennom at de forholdt seg passive i gruppearbeidet, eller trakk seg tilbake under felles praktiske øvelser i klasserommet. I dansetimen med elevene var det for eksempel noen som meldte seg ut fordi de av ukjente årsaker følte seg ukomfortable. De samme elevene viste også en demonstrativ holdning til prosjektet ved å forholde seg likegyldig og uinteressert (Feltnotatene, uke 36, 2015).

To elever sa de ikke ønsket å være med og satte seg ved pultene sine mens de andre elevene prøvde ut ulike bevegelser. Da elevene senere skulle skrive ned hvem de ønsket å være på gruppe med i prosjektet, lot den ene av dem være å skrive opp noen. Hen sa hen ikke ønsket å være på noen gruppe (Feltnotatene, uke 36, 2015).

Da klassene senere i prosjektet ble bedt om å utforske de ulike ideene gjennom en ”trailer”, var det noen som ikke deltok med mindre de fikk spesifikke instruksjoner fra gruppa eller kunstpedagogen. Hvis instruksene ikke kom, forholdt disse elevene seg passive og avventende (Feltnotatene, uke 38, 2015).

Innenfor attribusjonsteorien¹⁷ er elevenes årsaksforklaringer når det gjelder suksess eller nederlag sentralt fordi det sier noe om elevenes forventninger og selvverd når det gjelder oppgavene de blir stilt ovenfor. En viktig pedagogisk psykolog som har relatert attribusjonsteori til læring i skolen, er Bernhard Weiner (2000). Han knytter elevenes årsaksforklaringer til *lokalisering* (hvorvidt den ligger i eller utenfor personen), *stabilitet* (hvorvidt den vil bestå eller kan endre seg) og *kontrollerbarhet* (hvorvidt personen kan kontrollere årsaken). Hvis for eksempel eleven knytter nederlag til manglende evner, og disse evnene oppfattes som *ukontrollerbare*, kan dette føre til at eleven trekker seg tilbake fra arbeidet (Weiner, 2000, s. 4). Nettopp tilbaketrekking er av Imsen (2014) nevnt som en nederlagsreducerende strategi som elever kan ty til hvis de er redde for å mislykkes med en oppgave (Imsen, 2014, s. 321). De to elevene som ikke ville delta i dansetimen kan ha brukt en nederlagsreducerende strategi for å unngå en situasjon de syntes var ukomfortabel. Elevene som ikke deltok med mindre de fikk instruksjoner, kan ha forholdt seg til oppgaven på en lignende måte. Slik unngikk de å bli tatt for å gjøre ”feil”, fordi de tross alt ikke stod ansvarlige for resultatet.

4.3.1.1.1. Kunstpedagogens tro på elevene

I prosessen opplevde jeg det som krevende å forholde meg til elever som ikke ønsket å delta eller som på andre måter skapte friksjon i den kreative prosessen. Både jeg og min kollega kunne innimellom betrakte disse elevene som sabotører, da de skapte negativ stemning, vanskeliggjorde samarbeidet i gruppene, og ikke minst gjorde vårt arbeid mer brysomt. Måten kunstpedagogen handler på i slike situasjoner, kan være avgjørende for hvorvidt de forblir ”problemelever” eller aktive deltakere i den skapende prosessen. Et eksempel på dette var da to elever begynte å ødelegge for gruppa si ved å være ukonsentrerte, trykke på mobilen og stikke av fra gruppearbeidet. Fordi medelever begynte å klage over dem, diskuterte vi å ta de ut av prosjektet og gi de et alternativt opplegg. Med dette risikerte vi samtidig å signalisere at heller ikke vi hadde tro på dem, noe som kunne bidra til å bekrefte elevenes egne mistanker om mangelfulle evner og kompetanse. Da vi isteden bestemte oss for å prate med elevene, viste det seg at de hadde ønsket om å delta i prosjektet, de visste bare ikke hva de kunne delta med. En av dem sa blant annet at hen kunne rappe, men at låten gruppa hadde valgt som utgangspunkt var vanskelig. Rappen skulle brukes i forbindelse med en scene hvor Aladdin

¹⁷ Attribusjonsteorien beskriver hvordan individets årsaksforklaringer, rettferdiggjøring og unnskyldninger hva gjelder suksess eller nederlag påvirker motivasjon og adferd (Woolfolk, 2004, s. 278).

introduserer seg selv og sitt nye liv som rik og mektig sultan. Problemet var at teksten måtte skrives om for å passe til scenen, noe gruppa hadde store problemer med å få til på egen hånd. I tillegg hadde de liten tro på at de skulle klare å utvikle et scenisk innslag på egen hånd. Jeg bestemte meg derfor for å ta på meg oppgaven med å skrive teksten, og for å gi gruppa en annen innfallsvinkel til utformingen av musikalnummeret. Til nå hadde ingen av dem hatt selvtillit nok til å prøve ut dansebevegelser og spill på gulvet, fordi de mente de ikke hadde danse- og spillerfaring nok. For å få elevene mer aktive, ba jeg dem om lete etter *handlingsord* i teksten jeg hadde skrevet. *Handlingsord* var et ord jeg selv fant på, og som hadde til hensikt å konkretisere oppgaven for gruppa. Det kunne for eksempel være verb, substantiv eller fraser som jeg ba elevene mime. I sangteksten var blant annet *gullgraver*, *blakk*, *føle seg fresh*, *penger*, *cruise rundt*, *snakke* og *gråte* ord som elevene fant da de lette. Jeg ba de bruke disse ordene som utgangspunkt for å lage nummeret, og lot de få jobbe på egen hånd. Denne nokså enkle innfallsvinkelen fikk noe til å løsne i gruppa.

Da jeg kom tilbake, var elevene allerede i gang med å planlegge nummeret sitt. En av de elevene som hadde sabotert for gruppa, var nå på banen med et forslag til en bilrekvisitt som kunne brukes. Da jeg spurte hvor den andre var, ble jeg fortalt at hen øvde på rappen sammen med kollegaen min. Jeg oppfattet at det var en konstruktiv stemning i gruppa. Noen av dem var allerede ut på gulvet med forslag til en start på musikalnummeret. Jeg sa at de skulle få ti minutter til å lage denne starten, og vise fram det de hadde kommet fram til når jeg kom tilbake. Dette klarte de fint. Starten var enkel, men de hadde brukt bevegelser som illustrerte teksten på en tydelig måte (eks. Gullgraver med hakke, vringing av lommer, kaste penger i været, kjøre bil osv.). Eleven som hadde jobbet med rappen viste også fram det hen hadde øvd på (Feltnotatene, uke 46, 2015).

Weiner skriver at også lærere danner seg oppfatninger om årsakene til at elever lykkes eller mislykkes. Lærere reagerer ofte med sympati dersom de antar at elever mislykkes av grunner som ligger utenfor deres kontroll. Dersom læreren derimot tilskriver det en kontrollerbar faktor, slik som mangel på innsats, vil hen oftere velge å irettesette eleven (Weiner, 2000, s. 9). I eksempelet over var hele gruppa på et sted der oppgaven virket uoverkommelig på flere plan. Måten dette kom til uttrykk på var ved resignasjon, frustrasjon og ved sabotasje. På det tidspunktet jeg og min kollega grep inn var det ikke å forvente at gruppen kunne ta kontroll over situasjonen på egen hånd. Hadde vi forventet dette hadde vi neglisjert det underliggende aspektet som handlet om gruppas manglende kompetansefølelse. Selv om elevene så på sangteksten som en hindring, var det ikke sangteksten gruppa hovedsakelig trengte hjelp til, men å oppleve mestring. Teksten som jeg skrev ble en vei inn til mestringsopplevelsen fordi elevene fikk en oppgave som var overkommelig for dem. De to elevene som tidligere hadde sabotert gruppearbeidet kom også på banen; den ene ved å forslå en rekvisitt og den andre

ved å øve på rappen. Det kunne virke som om begge opplevde at de nå hadde fått en grunn til å delta og noe å delta med.

Å finne veier inn til elevenes mestringsfølelse i et produksjonsprosjekt er en sentral oppgave for kunstpedagogen, spesielt når elever med ulik kompetanse skal ta del i en felles produktskapning. Dette innebærer å signalisere at man har tro på elevene, og å gi dem oppgaver og mål å strekke seg etter (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 1). Samtidig må man ta på alvor de forutsetningene elevene kommer med, slik at oppgavene kan tilpasses. Kunstpedagogen kan ikke ha forutinntatte holdninger hva gjelder elevenes grunn til å handle som de gjør, selv om disse handlingene virker ødeleggende på det skapende arbeidet. Da intervjuet dreide seg om hvorvidt lærerinformanten oppfattet elevmedvirkning som like viktig for alle elever, svarte hen følgende:

Lærer: Nei, det oppfatter jeg ikke. Jeg oppfatter at det er en del elever som har et sterkt ønske om å bidra, at deres stemmer skal bli hørt, og jeg oppfatter at det er en del elever som synes det er veldig behagelig å bli fortalt hva de skal gjøre og *så* gjøre det. Men jeg ser også de elevene i sistnevnte kategori, at de setter også pris på at deres stemmer blir hørt ved at vi presser dem litt, gir dem en mulighet til å se at det de gjør det har en betydning. Deres medvirkning har en betydning for utfallet. Det opplever jeg at elever setter pris på. De må se det sjøl, de må skjønne det, erfare det (Intervju, 02.11.2015).

Lærerinformanten trekker fram at enkelte elever må *presses litt* for å kunne oppleve mestring og reell deltakelse. Dette gjør det relevant å referere til det Dewey betegner som *resistance* eller *motstand* i dannelsen av en erfaring. Som blant annet feltnotatene viser, oppstår det en tendens til å gi opp når motstand inntreffer. Dette framstår ikke merkelig når Dewey samtidig skriver at motstanden kan være smertefull: ”For i enhver viktig erfaring er det å ”ta inn over seg” mer enn bare å plassere noe fremst i bevisstheten, foran og over det man tidligere visste. Det innebærer å rekonstruere, og det kan være smertefullt” (Dewey, [1934] 2008, s. 201). Selv om motstanden kan være vond, kan den også betraktes som en invitasjon til refleksjon. ”What was mere shock becomes an invitation; resistance becomes something to be used in changing existing arrangements of matter; smooth facilities become agencies for executing an idea” (Dewey, [1934] 2005, s. 25). Så lenge kunstpedagogens ”press” bunner i en tro på elevenes iboende ressurser, mener jeg det kan hjelpe dem med å overvinne motstand i produksjonsprosessen. Slik kan det som først gjorde vondt ende opp som en estetisk mestringserfaring.

Kunstpedagogisk praksis innebærer en tro på at alle elever, uavhengig av forutsetninger og initiativ, har behov for å bety noe i det skapende fellesskapet. Å bety noe innebærer ikke å mestre et høyt nivå av ferdigheter eller å besitte et spesielt stort scenisk talent. Det kan simpelthen være å få muligheten til å oppdage at man mestrer noe man ikke trodde man kunne mestre. Dette gjorde gruppa som jeg har beskrevet da de etter flere ukers motløs stagnasjon klarte å lage åpningen til et musikalnummer i løpet av ti minutter. Det de viste holdt riktignok et nivå som svarte til deres forutsetninger og ferdigheter, men de fikk likevel en mestringserfaring som gjorde at de opplevde å kunne bidra med noe på sine premisser.

4.3.1.2. Dynamikken mellom elever med ulik kompetanse

Gruppedynamikken i et ensemble er avgjørende for det kunstnerisk samarbeidet. Dette støttes av Oddey når hun skriver at devised theatre er "(...) fundamentally determined by group dynamics and interaction" (Oddey, 1996, s. 3). I et profesjonelt ensemble har man som regel å gjøre med mennesker som kan og vil uttrykke noe, som har estetisk kunnskap om iscenesettelser, kompetanse i hvordan en arbeider i gruppeprosesser, og ikke minst et ønske om å finne "(...) the ways and means to share an artistic journey together" (Oddey, 1996, s. 3). Homogene ensembler har man derimot ikke når man jobber kunstnerisk på en skole. Elevinformantene uttrykker at det ofte kan være utfordrende å forene elevenes ulike innstilling, interesse, lyst og erfaring i en produksjonsprosess.

Grønn: Det er jo litt annerledes å gå på sånn teaterskole, eller sette opp et stykke med teaterskolen din. For da er alle inn for det fordi de har meldt seg på eller fordi de ha lyst til å gjøre det. Men på skolen må jo alle være med, og da blir det litt annerledes (Intervju, gruppe 2, 07.10.2015).

Feltnotatene og intervjuene tyder på at det lett kan oppstå en kjernegruppe elever som ønsker mer eller mindre råderett over produktet, og som utmerker seg når det gjelder grad av initiativ. Informantene kaller disse elevene *de med erfaring* i betydningen *driver med eller har interesse for musikk, dans eller drama*.

Rød: De med erfaring, de sier mye mer, de har mye mer flere ideer da. Og da kan de som ikke har så mye erfaring oppleve at de bosser litt rundt da. Det kan jo helt klart være et problem (...) At de ikke er vant til å jobbe med folk som ikke er så vant med teater, og liksom de gjør ikke de tingene de "proffe" (gjør hermetegn med fingrene) da er vant til (Intervju, gruppe 2, 07.10.2015).

I prosessen oppfattet jeg at elever med erfaring og elever uten erfaring hadde et ambivalent forhold til hverandre. For elevene med erfaring var det viktig å få muligheten til å prestere på et nivå som representerte deres faktiske ferdigheter. Samtidig befant de seg i en skolekontekst

og kunne bli frustrerte over å måtte tilpasse nivået til elever uten de samme ferdighetene. Dette kom fram da et par elever tok kontakt med meg like før prosjektuka, fordi de var frustrerte over det manglende engasjementet og bidragene på gruppa. I og med at de selv drev på med dans og teater på fritiden, hadde de et sterkt ønske om at det sceniske nummeret skulle bli så bra som mulig. Elevene opplevde det som vanskelig å nå det ønskede nivået fordi resten av gruppe medlemmene ikke mestret dette. De ga også uttrykk for at gruppa nærmest forventet at de skulle gjøre *alt*, og oppfattet dem som mer eller mindre ”gratispassasjerer” (Feltnotatene, uke 49, 2015).

Elever uten erfaring uttrykte på den ene siden at de var avhengig av andre elevers kompetanse. Flere fikk for eksempel hjelp til koreografi i prosessen (Feltnotatene, uke 39 og uke 50, 2015). Intervjuene med elevinformantene ga inntrykk av at de har en generell holdning om at elever med erfaring bør bli tildelt størst ansvar i prosjektet, og få de mest framtrædende scenerollene: ”Folk som driver med teater bør være litt i forgrunnen, så kan folk være bakgrunnsdansere og sånn” (Intervju, gruppe 1, 07.10.2015). På den andre siden var det tydelig at også elever uten erfaring ønsket å sette sitt preg på prosjektet. Noen av disse elevene ga uttrykk for at de følte seg overkjørt i prosessen. Et eksempel på dette var en elev som ble plassert på en gruppe med tre elever som alle var dansere. Under prosjektuka uttrykte hen frustrasjon over å ha blitt spilt ut på sidelinjen.

En elev spurte om å få være med i et annet nummer fordi hen ikke liker dansen hen er med på. Da jeg spurte hva hen ikke likte, fikk jeg til svar at bevegelsene som de andre tre hadde foreslått var teite. Jeg ba eleven forklare hva hen mente med det, men eleven hadde problemer med å svare. Isteden viste hen fram bevegelsene hen ikke likte samt flere bevegelser hen mente var bedre. Hen forklarte at hen hadde kommet med flere forslag som de andre elevene ikke hadde lyttet til (Feltnotatene, uke 50, 2015).

Jeg oppfattet denne elevens henvendelse som en frustrasjon over å ikke ha fått muligheten til å bidra. Dette gjorde hen resignert og frustrert. Da hen forklarte at hen ikke likte bevegelsene som de andre hadde foreslått, tolket jeg det slik at hen følte at medelevene bestemte alt, ikke at bevegelsene i seg selv var spesielt rare eller teite. Selv om eleven ikke hadde dansebakgrunn, ønsket hen likevel å være inkludert i det kreative fellesskapet. Da ingen av hens forslag ble tatt til følge, mistet hen interessen for nummeret hen var med på, og kunne likeså godt delta på en annen gruppe.

I en hel klasse som jobbet med et stort fellesnummer fra musikalen *Annie*, meldte tre av elevene seg som koreografer. Alle tre hadde danse- og teatererfaring, og det kunne virke som klassen oppfattet dem som en naturlig ressurs i utviklingen av musikalnummeret. Innstuderingen var imidlertid preget av kaos, noe som førte til frustrasjon blant koreografene. I resten av klassen ble mange elever sittende passive og vente på instruksjoner, mens andre oppførte seg fraværende og ukonsentrert. Fordi de var underlagt noen andres instruksjoner, var opplevelsen av å selv bidra aktivt ikke tilstede.

Senere ber jeg tre elever som har laget en koreografi for klassen om å vise denne for klassen. De har delt klassen inn i grupper som hver av dem skal koste, re senger, skrubbe gulv osv. De viser dansen for medelevene og har allerede inkludert flere bevegelser og romnivåer. Når de skal lære den bort blir klassen for stor og vanskelig å instruere. De stiller klassen på rekke, men klasserommet er lite og trangt, elevene har problemer med å bevege seg samtidig og flere ser ikke instruksjonene som blir gjort foran. Noen begynner å fekte med kosten/pinnen de har i hånden, andre setter seg ned på pulten og begynner å prate. Det blir mye bråk. Koreografene kommer bort til meg og sier at det er umulig å instruere dem. Lærer foreslår å gå på gangen, men også her blir det mye bråk. Flere blir passive lyttere til det som blir sagt og klarer ikke å gjenskape de relativt enkle bevegelsene (Feltnotatene, uke 46, 2015).

Alle elevinformantene i mitt utvalg ønsker å ha en medvirkende rolle i musikkteaterprosjektet og en stemme i fellesskapet. Samtidig tyder både feltnotatene og intervjuutsagnene på at de fleste aksepterer at noen elever kan gjøre krav på et større spillerom enn andre. Det er derfor relevant å trekke inn Imsens referanse til Karsten Hundeides modell over delsystemer i klasserommet. Disse er alle er en del av et *intersubjektivt rom* som omfatter sosiale relasjoner, usynlige sosiale koder og stilltiende avtaler. I det intersubjektive rommet, som også påvirker den enkeltes følelse av hva som er sin ”stemme” eller posisjon i forhold til andre, er *deltakerstrukturer* et nivå som er relevant å være klar over (Imsen, 2014, s. 447-448). ”Deltagerstrukturene er delvis regulert av formelle og uformelle posisjoner og statuser deltagerne i mellom, og av hvordan klassen er organisert og av uformelle kontrakter mellom lærerne og elevene” (Imsen, 2014, s. 448). Disse strukturene har betydning for hvordan elevene posisjonerer seg i forhold til hverandre. Der noen elever blir produksjonens *uformelle regissører* (Imsen, 2014, s. 463), kan andre bli avhengige, passivisert eller overkjørt. Dette påvirker hvorvidt eleven føler seg som en del av fellesskapet eller ikke.

Det er ikke til å komme bort fra at elever med estetisk kompetanse representerer en ressurs i det skapende arbeidet. Ikke bare kan de hjelpe elever som mangler denne kompetansen, de kan både utfylle kunstpedagogens rolle som gruppeveileder og fylle de kompetanseshull hen måtte mangle. Det er likevel tydelig at disse elevene har hatt større grad av innflytelse i den

skapende prosessen enn elever uten samme kompetanse. Her er det grunn til å stille seg kritisk til scenepresentasjon i skolen fordi det nødvendigvis forutsetter ferdigheter som mange elever ikke har. Bale skriver: ”Som i leken og spillet forutsetter deltakelse at man har lært seg reglene, det vil si at man har tilegnet seg det som kreves av kunnskaper om form og innhold for å kunne delta i medskapingen av verket” (Bale, 2009, s. 17). Uten noen form for forhåndskunnskap, kan det være vanskelig å delta aktivt eller få direkte innflytelse på forestillingsproduksjonen. Aud Sæbø (2009) hevder dessuten at når målet er å ende opp med en ”vellykket” forestilling for et publikum, kan dette oppleves som en krevende dramaform for mange (Sæbø, 2009, s. 205). Dette gjør det relevant å nevne elever som ikke liker å framføre for andre i klassen eller et eksternt publikum fordi de for eksempel er sjenerte, synes det er flaut å stå på scenen eller har problemer med å huske replikker (Lyngstad & Sæbø, 2005, s. 124). Å jobbe mot en scenepresentasjon kan sette disse elevene i en eksponeringssituasjon som de føler seg tvunget inn i. Sæbø (1998) skriver at den som selv har egne erfaringer med drama og teaterproduksjon, vil ha en høyere bevissthet om kunstarten (Sæbø, 1998, s. 416). Kunstpedagogens største utfordring med hensyn til forestillingsarbeid i skolen er derfor å gjøre elevgruppen til et ensemble der *ulikhetenes likeverd* er fokus. Dette er særlig viktig fordi individualismen gjerne kommer til uttrykk i produksjonsarbeidet, og har en tendens til å slå i hjel skolens oppdragelse til fellesskap (Imsen, 2014, s. 458). For at produksjonen skal bli en kollektivt skapende prosess, mener jeg man må verdsette ulike former for kompetanse i gruppen. Jeg har derfor tro på at kunstpedagogen må jobbe med hele ensemblet i større grad enn det jeg gjorde i prosessen. Dette kan føre til at de utvikler samarbeidsholdninger som legger grunnlag for et fruktbart ensemblearbeid, og at elevene kommer på banen uavhengig av bakgrunn.

4.3.2. Vurderingens implikasjoner for elevenes medvirkning: ”Vi skal jo liksom sette opp en forestilling og prøve å få en karakter”

I spørsmålet om elevens autonomi og medbestemmelse er vurderingsaspektet i skolen noe som skaper støy. Som jeg har vært inne på i delkapittel 3.2.3 skaper vurderingen ofte et behov og motiv hos elever for å markere seg på måter som ikke nødvendigvis representerer deres egentlige ønsker (Solhaug, 2005, s. 231). Den prestasjonsorienterte kulturen i skolen gjør seg også gjeldende i forestillingsprosjektet med elevene. Blant annet tyder intervjuet med den ene informantgruppa på at mange lar seg styre av karakteren. Dette påvirker både kvaliteten på medvirkningen og elevenes innstilling til forestillingsproduksjonen. Analysen av feltnotatetene

tyder også på at det er nødvendig med et tettere samarbeid mellom kunstpedagog og elever når det gjelder vurderingskriteriene. Dersom disse oppfattes som formelle krav som elevene ikke har hatt innflytelse på, kan dette hindre dem i å utforske materialet på egne vilkår.

4.3.2.1. Karakterenes betydning for motivasjon og medvirkning

Vurderingen i skolen er kanskje spesielt utfordrende når det gjelder kunstfagene. Blant annet er erkjennelsesaspektet og den *estetiske dimensjonen* et felt som ikke så lett lar seg bringe på brøk, og som gjerne unndrar seg noen av skolevurderingenes lineære tenkemåter. Michael Anderson (2012) skriver blant annet:

Standardized testing, by its very nature, is a reductionist approach and not particularly useful for much that we do in arts learning, and particularly the nature of learning in drama. When students begin to experiment with role, they are using their bodies, their imagination, often dialogue all at once in a complex interplay that (...) can generate challenging and unpredictable results (Anderson, 2012, s. 117).

Fordi opplæringslovens § 3-13 sier at elevene har rett på en summativ halvårsvurdering (Opplæringslova, 2009), kommer man likevel ikke utenom karakterene i musikkteaterprosjektet. "Karakterer er kanskje skolens og samfunnets viktigste mål på en vellykket læringsprosess. På den annen side er karakterer en ytre motivasjon, en form for belønning, eventuelt straff" (Olsen, 2010, s. 192). Karakterens betydning for den enkeltes motivasjon og initiativ ble tematisert av spesielt to av informantene, uten at det forelå noen spørsmål om dette i intervjuguiden. Da jeg for eksempel spurte informantene om hvorfor elevmedvirkning var viktig for dem var et av svarene: "For det er vår oppgave, og vi blir vurdert på det her" (Intervju, gruppe 1, 07.10.2015). Informantene mente også at karakteren var styrende for hvorvidt noen elever syntes det var hensiktsmessig å bidra eller ikke.

Grønn: Jeg tror veldig mange er styrt av karakteren. Det er det de fleste tenker på fordi det er ikke alle som er så interessert og sånn. De tenker sikkert at de vil *ha* en bra karakter. Da gjør de kanskje noe (Intervju, gruppe 2, 07.2015).

Videre kunne det se ut som at karakteren styrte noen av informantenes oppfatning av målet med forestillingen: *Å få en god karakter.*

Blå: Jeg tenker liksom at hvis man ikke vil bidra så går det jo først og fremst utover dem selv. Fordi man får vist seg mindre fram, og det går jo utover karakteren som er jo det det går ut på. Vi skal jo liksom sette opp en forestilling og prøve å få en karakter (Intervju, gruppe 2, 07.10.2015).

”Blå” uttrykker et syn på forestillingsproduksjonen som hen mener mange har, nemlig at den ikke har verdi med mindre noe står på spill for eleven. Selv om hen mener karakteren legger et press på elevene, har dette presset også en positiv bieffekt fordi den gir elever som i utgangspunktet ikke er motiverte eller interesserte en grunn til å bidra i prosjektet.

Blå: Men på en annen side så tror jeg kanskje at færre hadde interessert seg hvis det ikke hadde vært karakter óg. Fordi at den karakteren gjør jo kanskje at man gir litt ekstra av seg selv da. Jeg tror at det er ganske mange som bare hadde gitt helt blaffen hvis det ikke hadde vært karakter. For da hadde det jo på en måte vært veldig lite poeng i å sette det opp da, utenom at man kanskje får en forestilling. Men så er det det eneste argumentet for å gjøre det (Intervju, gruppe 2, 07.10.2015).

Informant ”Grønn” legger vekt på at prosjektet ville ha vært morsommere dersom hen slapp å forholde seg til vurderingsaspektet. For denne informanten oppleves karakterpresset som negativt fordi hen istedenfor å være styrt av et indre engasjement er orientert mot å prestere og bevise noe for læreren. Hen trekker likevel fram at dette engasjementet kommer an på elevenes interesse for prosjektet, noe som indirekte impliserer det samme som ”Blå” bemerker: Uten karakter hadde mange gitt blaffen.

Grønn: Jeg tror at det for mange hadde det vært mye morsommere. Fordi hvis vi ikke hadde hatt karakter, så hadde man liksom bare kost seg med det og kunne bare ikke følt det presset på at ”Nå må jeg, nå må jeg gjøre masse, nå må jeg liksom, nå må jeg *få* til noe”, enn hvis man ikke har karakter. De som i hvert fall hadde vært litt interessert i å ha det gøy da, de hadde i hvert fall hatt det gøy med det og sånn. Men med karakterer så blir det ganske stort press (Intervju, 07.10.2015).

Informantenes ulike syn på vurderingsaspektet kan knyttes til motivasjonsbegrepet. Fordi begge oppfatter karakteren som styrende for elevenes handlinger i prosjektet, er *prestasjonsmotivasjon* et relevant perspektiv å trekke inn. I følge Imsen betegner denne typen motivasjon ”(...) trangen vi har til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard” (Imsen, 2014, s. 314). Det grunnleggende premisset for denne typen motivasjon er at alle mennesker har et behov for å mestre oppgavene en stilles overfor, for slik å få respekt fra andre. Implisitt i dette behovet ligger også et element av personlig verdivurdering: ”En vil ikke engasjere seg i aktiviteter som en ikke synes har noen verdi for seg selv eller for samfunnet” (Imsen, 2014, s. 314). ”Blå” sitt utsagn er et eksempel på en slik verdivurdering. Dersom det ikke finnes noe som står på spill for deltakerne, har det for mange ingen verdi å delta i prosjektet, mener hen. Grunnen til å handle er for disse elevene lokalisert utenfor dem selv: ”Vi er egentlig ikke interessert i aktiviteten; vi bryr oss bare om hvilken gevinst den vil gi oss” (Woolfolk, 2004, s. 275). Karakteren fungerer med andre ord som en ytre motivator. Elevene tar del i prosjektet fordi de ikke vil risikere å få en dårlig vurdering.

I følge Imsen finnes det to grunnleggende prestasjonsmotiver: Det autonome og det sosiale. Det autonome er knyttet til en indre kilde, det vil si individets egen eksperimentering og ønske om å gjøre noe for sakens skyld. Det sosiale prestasjonsmotivet er derimot knyttet til en ytre kilde, altså krav, vurdering og belønning fra andre (Imsen, 2014, s. 318-320). Slik jeg forstår informant ”Blå” er det sosiale prestasjonsmotivet styrende for en del elevers initiativ i forestillingsprosessen, noe som også kommer fram i følgende sitat: ”Jeg vet jo det er mange som for eksempel har lyst til å synge bare fordi at du gjør det bare én gang, og da får du sikkert bra karakter” (Intervju, gruppe 2, 07.10.2015). Slik informanten i denne sammenheng snakker om elevmedvirkning, kan det se ut som den har gått over til å bli det Solhaug kaller teknikk, det vil si en del av pensum som skal oppfylles gjennom bestemte væremåter. Når medvirkning blir teknikk, har dette konsekvenser for elevens dannelsingsprosess (Solhaug, 2005, s. 229).

”Blå” gir uttrykk for at karakteren er det endelige målet for en del elever i prosjektet og at elever derfor deltar på en måte som de tror vil lede til gevinst. På motsatt side har vi ”Grønn” som i utgangspunktet gir uttrykk for et autonomt prestasjonsmotiv. Eleven er personlig interessert i prosjektet og har et ønske om å kunne ”kose seg” med det. Når karakteren kommer inn i bildet, skifter imidlertid prestasjonsmotivet fra det å forfølge sin personlige interesse til det å oppnå sosial anerkjennelse i form av en god karakter. Dette gjør det relevant å vende tilbake til begrepet prestasjonsmotivasjon. Imsen referer i den forbindelse til amerikaneren John W. Atkinsons modell for hvordan denne typen motivasjon fungerer. I følge ham er det to motstridende, men alltid konkurrerende handlingsimpulser som spiller inn; *lysten til å gå løs på oppgaven* og *angsten for å mislykkes*. Dersom angstimpulsen er større enn impulsen til å lykkes, vil personen vegre seg for å ta fatt på oppgaven. Hvis det motsatte er tilfellet kan personen gå i gang, men samtidig være hemmet av angsten (Imsen, 2014, s. 315-316). I ”Grønn” sitt tilfelle kunne det virke som om lysten til å lage en forestilling var immanent tilstede, men at vurderingsaspektet gjorde hen mindre fri fordi angsten for å få en dårlig karakter ble styrende for elevens initiativ i prosessen.

Både indre og ytre motivasjon er involvert i skolen, og det er liten tvil om at karakterer ofte bygger opp under det siste. Som analysen viser, kan dette gi elevene en snever inngang til forestillingsprosjektet og redusere det til noe som kun har å gjøre med straff eller belønning. Taylor (2006) skriver at den estetiske dimensjonen ofte neglisjeres når det er snakk om

vurdering i estetiske fag:

Too many theatre educators are concerned with discrete skill deposits, principally because of the outcomes orientation of most schools. Questions that ask, What is drama? What is art? need to be revisited (...) I assert that the standards era, with its concern for delivering a pre-packaged content and skill kit, has actually deskilled teachers and students (Taylor, 2006a, s. 25).

Hva gjelder elevmedvirkning er vurderingsaspektet et tveegget sverd. På den ene siden kan det få flere elever til å delta, men ofte med den hensikt å oppnå en god karakter, og på den andre siden hindrer det elever som i utgangspunktet er styrt av et autonomt mestringmotiv å få kontakt med dette. Når man likevel ikke kommer utenom den formelle vurderingen i skolen, ligger utfordringen i å få elevene til å skifte fokus fra karakterer og gevinst til det å finne sin egen mening i prosjektet. Jeg vil derfor hevde at det er essensielt å ivareta den estetiske dimensjonen i produktskapningen, fordi de nettopp her får mulighet til å være tilstede i kraft av sine iboende ressurser, sin livsverden og sine autonome behov.

4.3.2.2. Vurderingskriteriene og elevenes autonomi

Som delkapittel 4.3.2.1 viser, kan vurderingsaspektet redusere det skapende arbeidet til noe elevene kun gjør for å oppnå anerkjennelse. Det er ikke dermed sagt at vurdering har en utelukkende negativ effekt på elevers motivasjon. Anderson påpeker at "(...) assessment done well and created with the student in mind can make a difference" (Anderson, 2012, s. 116). For at vurderingen skal kunne gjøre en forskjell er det nødvendig at kunstpedagogen spør seg hva *hensikten* med vurderingen er. I den sammenheng skriver Anderson:

My view is that it is time to return to the idea that students are the most important stakeholders in schools and to shift assessment back to its proper role as a support for student learning. In drama, this is possible by creating assessment that matches the knowledge or skill being assessed as closely as possible (Anderson, 2012, s. 116).

Det Anderson er inne på er synet på vurdering som en støtte i elevenes læringsprosess, noe som blant annet krever at de tidlig forstår hva som er forventet av dem. Vurderingen skal med andre ord være et speil på den læringsprosessen elevene er i, ikke en dom over elevens arbeid. Han foreslår videre å bruke "common but flexible criteria" i vurderingen av kunstnerisk arbeid (Anderson, 2012, s. 119). Ved å bruke et ord som *fleksibel* om vurderingskriteriene anerkjenner han den subjektive dimensjonen i all form for kunstnerisk vurdering, noe også Heggstad (1998) gjør når hun skriver:

Alle vurderer vi ut fra noen verdier, noen holdninger og et fagsyn. Det som er avgjørende, er at vi er bevisst hvilken posisjon vi tar, og at vi har en fagkompetanse som gjør oss i stand til å vurdere – og ikke bare ”synse” (Heggstad, 1998, s. 228).

Anderson refererer til tre kjennetegn ved vurderingen av et kunstnerisk produkt: *Den tekniske kvaliteten på arbeidet, graden av oppfinnsomhet i forhold til idé eller prosess og den ekspressive estetiske kvaliteten som arbeidet viser* (Anderson, 2012, s. 118, min oversettelse)

I musikkteaterprosjektet forholdt elevene seg til et sett med vurderingskriterier som min kollega og jeg hadde utarbeidet i henhold til kompetansemålene i musikkfaget¹⁸. Kriteriene tok blant annet utgangspunkt i temaet *musikkteater*, samt elevenes erfaringer med uttrykksformen gjennom danse- og dramatimen de hadde i prosjektets introduksjonsfase. I tillegg handlet de om elevenes tilstedeværelse i det estetiske uttrykket, elevenes originalitet og deres tekniske ferdigheter. Jeg vil påstå at alle disse er kriterier som er i tråd med Andersons kjennetegn for kunstnerisk vurdering. Elevene brukte kriteriene aktivt i utviklingen av musikalnummeret sitt og refererte til dem da de ga tilbakemeldinger til hverandre, for eksempel da vi hadde underveisvurdering av gruppenes innslag, og da de evaluerte seg selv etter at prosjektet var over (Feltnotatene, uke 48, 2015 og uke 2, 2016). Jeg oppfattet at kriteriene fungerte som en rettesnor for de elevene som forholdt seg bevisst til dem underveis. Med bevisst mener jeg at kriteriene ble en del av elevenes egenvurdering underveis, og en spore til videre arbeid og utforskning. For disse elevene var kriteriene fleksible i den forstand at de forholdt seg til dem på en veiledende og ikke-rigid måte.

Det var imidlertid en del elever som hadde en mindre fleksibel tilnærming til kriteriene, noe jeg vil hevde skyldtes manglende eierskap til dem. Min kollega og jeg valgte blant annet å utforme kriteriene uten å involvere elevene. Dette gjorde at elevene ikke fikk påvirke hva som skulle vektlegges, noe som kunne ha vært hensiktsmessig med tanke på autonomi, bevissthet om egen læring, og ikke minst at kriteriene tok utgangspunkt i elevenes kunnskaper om og tidligere erfaringer med uttrykksformen. Fordi lærer hadde bestemt hva som skulle legges til grunn, virket det som om det oppstod en slags barriere mellom elevene og kriteriene da de først ble presentert.

Timen startet med at jeg introduserte vurderingskriteriene. En elev spurte hvorfor vi hadde så høye krav, og om det var mulig å oppnå en god karakter dersom man ikke laget et musikalnummer. De andre elevene satt mer eller mindre tause og så ned i kriteriearket. Da jeg spurte om kriteriene var

¹⁸ Se vedlegg #5.

tydelige nikket noen, mens andre fortsatte å se på arket. Ingen hadde noen spørsmål (Feltnotatene, uke 42, 2015).

Jeg oppfattet at elevene brukte en del energi på å avkode de forventningene som lå innebygd i kriteriene, og å plassere seg og sine ferdigheter i forhold til disse forventningene. Da den ene eleven spurte hvorfor vi hadde så høye krav, befestet dette hans opplevelse av maktforholdet mellom lærer og elever. Kriteriene ble på denne måten oppfattet som krav som eleven var usikker på om han kunne leve opp til.

Manglende eierskap til kriteriene gjorde også at enkelte forholdt seg til dem som en slags oppskrift som de håpet ville føre til suksess. Jeg oppfattet at dette særlig gjaldt elever som ikke hadde tilstrekkelige forhåndskunnskaper, da de elevene som allerede hadde en viss kompetanse hadde en mer fleksibel tilnærming. Som delkapittel 4.3.1.2 allerede har drøftet, er det meget stor forskjell på elevenes kunnskaper og erfaringer med sceneproduksjon i skolen. Dette handler blant annet om at drama ikke har noen obligatorisk plass i skolehverdagen (Sæbø, 1998, s. 416). For elever med begrenset kompetanse ble kriteriene en fasit som de navigerte etter, og som senere gjorde det vanskelig for dem å se at musikalnummeret fortsatt manglet noe, på tross av at de hadde tilsatt alle ”ingrediensene”. I evalueringen av seg selv var det også en del ”synsing” blant de samme elevene. Denne synsingen bar preg av et manglende begrepsapparat og en begrenset forståelse for kvalitetskjennetegnene i et scenisk nummer. Å ha et repertoar av ord og begreper, er en forutsetning for å kunne vurdere seg selv og hverandre i estetisk arbeid (Sæbø, 1998, s. 416). Når disse manglet kunne det tyde på at vurderingskriteriene ikke var internalisert i eleven.

Det er relevant å vende tilbake til Taylors kritikk av skolens standardiserte form, og neglisjeringen av den estetiske dimensjonen¹⁹. Jeg vil riktignok argumentere for viktigheten av en bevisst og reflektert holdning til kunst og estetisk kritikk, dette fordi kunstfagene skal utvikle seg og ha en legitim plass i skolen. Jeg er imidlertid enig med Taylor i at den estetiske dimensjonen har en tendens til å bli stemoderlig behandlet når det kunstneriske arbeidet er orientert mot mål og kriterier. Når elevene blir opptatt av å tilfredsstille formelle krav, er de heller ikke like mottakelige for umiddelbare, indre erfaringsopplevelser.

¹⁹ Se sitat brukt avslutningsvis i delkapittel 4.3.2.1.

Andersons innledende sitat viser at elevene er skolens viktigste interessenter. Jeg vil derfor påstå at den kunstneriske vurderingen bør starte med dem. Dette kan skje ved at elevene involveres i utviklingen av kvalifikasjonskravene, og ved å gjøre disse kravene så romslige at elevenes genuine utforskning og bidrag ivaretas. For meg handler kunstnerisk arbeid om å våge å risikere noe. Dersom kravene oppleves som fleksible nok og innenfor rekkevidde, kan det hende at flere elever tør å kaste seg ut i det skapende rommet på egne betingelser.

4.3.3. Tema 2: Oppsummerende refleksjoner

Analysens andre tema viser at didaktiske rammer som deltakerforutsetninger og vurdering har stor betydning for elevens grad av medvirkning i forestillingsprosessen. Elevenes ulike bakgrunner, interesser og forutsetninger påvirker for eksempel troen på egne bidrag og behovet for å ta initiativ. Dette kan føre til at elever med kompetanse og erfaring får større innflytelse på prosjektet enn elever som ikke har det. Å finne veier inn til elevenes mestringsfølelse gjennom å vise at man har tro på elevenes bidrag er en viktig oppgave for kunstpedagogen. Dette handler om å gi elevene konkrete, men tilpassede utfordringer, som gjør at de opplever kunstfaglig mestring i skapende handling på gulvet. Når det gjelder vurderingsaspektet i skolen, er dette et tveegget sverd som både kan få elever til å medvirke, men samtidig på bekostning av autonomien. Dette har konsekvenser for danningen fordi medvirkning blir teknikk isteden for praksis. Det gir dessuten elevene en snever inngang til forestillingsprosjektet, og neglisjerer den estetiske dimensjonen ved det skapende arbeidet. Utfordringen ligger i å få elevene til å skifte fokus fra karakterer og gevinst til det å finne sin egen vei i prosjektet. En utjevning av maktforholdet mellom lærer og elever er nødvendig i den sammenheng. Kunstpedagogen kan involvere elevene aktivt i utviklingen av fleksible vurderingskriterier, og i prosjektets vurderingssituasjoner. På denne måten får de et større begrepsapparat, noe som kan hjelpe dem til å gjenkjenne kvalitet og å våge en større grad av utforskning i mediet.

4.4. Tema 3: Kunstpedagogens tilretteleggelse for skapende virksomhet

Kunstpedagogens tilretteleggelse for skapende virksomhet kan ikke undervurderes i en produksjonsprosess. Både feltnotatene og intervjuene viser at det i et prosjekt som opererer med stor valgfrihet er nødvendig å gi elevene noen rammer. Det første undertemaet drøfter det skapende tomrommet som ga seg til kjenne i idéfasen, og de implikasjonene det hadde for elevenes mulighet til å medvirke. Her kommer jeg fram til at kunstpedagogens oppgave består

i å gi elevene en innfallsvinkel eller fokus, da mange elever blir passive når de får velge fritt. Det andre undertemaet drøfter kunstpedagogens tilretteleggelse for handlende utforsking. Her tyder feltnotatene på at det har vært nødvendig å få til en bedre balanse mellom det kognitive og verbale fellesskapet, og det fellesskapet som oppstår gjennom skapende handling.

4.4.1. Rammenes betydning i valgfrihetens tomrom: ”Da blir det liksom veldig mye å velge mellom, og da kan det bli litt mye”

Å gi elevene valgfrihet i musikkteaterprosjektet har vært noe jeg har oppfattet som en viktig forutsetning for elevenes følelse av eierskap til produktet. Elevinformantene mine uttrykker også at valgfrihet skaper større motivasjon. Det er imidlertid aspekter ved dette som er verdt å drøfte i skapende prosesser. Selv om frihet skaper større motivasjon for arbeidet, kan den potensielt svekke elevenes mulighet til å bidra aktivt. Da jeg for eksempel satte i gang idéfasen i klassevise grupper ble spørsmålet: ”Hva ønsker dere at årets musikkteaterforestilling skal handle om?” for åpent for mange. Flere av gruppene hadde problemer med å komme på noen ideer, og virket usikre på hva jeg var ute etter. En del elever følte seg i tillegg begrenset av sin manglende kjennskap til musikkteatersjangeren, noe som preget forslagene deres. Følgende observasjoner ble skrevet ned i feltnotatene da elevene skulle finne idé og startpunkt:

To av gruppene bemerket at de synes det er vanskelig å komme på noen ideer. De sier blant annet at de ikke har sett noen musikal før. I den ene gruppen sier elevene at de har sett én musikal. Denne foreslår de at vi lager en versjon av (Feltnotatene uke 36, 2015).

Flere grupper foreslo musikal, filmer eller historier som de gikk ut fra at medelevene kjente fra før, men de fleste ideene bar likevel preg av å mangle retning. Jeg oppfattet også en del av forslagene som tilfeldige, og som en slags demonstrasjon mot de åpne rammene i prosjektet.

En gruppe skjuler ideene sine og ler stadig seg i mellom når jeg spør hva slags forslag de har. Når jeg samler inn elevenes idénotater, har gruppa skrevet: ”Batman og Donald”. Når gruppene skal legge fram forslagene for de andre elevene, forklarer gruppa at det de har skrevet bare var tull, og ønsker ikke å fortelle det til klassen (Feltnotatene uke 36, 2015).

Analysen av feltnotatene kan tyde på at valgfriheten ble for stor og at elevene manglet et fundament å bygge ideene sine på i prosjektets idéfase. Selv om samtlige informanter ønsker at prosjektet skal være elevstyrt og at kunstpedagogen skal holde seg mest mulig i bakgrunnen, kan det likevel se ut som om noen rammer er nødvendig. Informantene bruker blant annet

vendinger som *å aldri bli ferdige*, at det *tar lang tid*, og at det kan *bli litt mye* når vi snakker om utfordringene ved elevmedvirkning (Intervju, gruppe 1 og 2, 07.10.2015).

Grønn: Det er jo en utfordring også at vi må tenke selv. For det er mange som ikke er så motiverte og sånn. Så da blir det ganske vanskelig å finne på *alt* selv og sånn at lærerne ikke skal si noe sånn rammer eller noe, men at vi må finne på *alt* selv. For da blir det liksom veldig mye å velge mellom, og da kan det bli litt mye (Intervju gruppe 2, 07.10.15).

I intervjuet med lærerinformanten bruker hen begrepet ”å famle i blinde” når elevene implisitt får lov til å foreslå hva som helst i prosjektets oppstartsfase. Hen stiller seg positiv til at elevene blir gitt ansvar og får mulighet til å velge, men oppfatter at de trenger mer ”kjøtt på beina” av kunstpedagogen, da de både mangler erfaring og kompetanse (Intervju, 02.11.2015).

Lærer: For i prinsippet så er jeg veldig tilhenger av at elevene skal få gjøre mest mulig selv, at det er en måte å lære på. Det gjør noe med selvtiliten også å se at ”Dette bor i meg, jeg *må* ikke bli fortalt alt”. Men jeg tror at elever er såpass vant til å bli fortalt hvordan vi skal ha ting gjort, at når det blir så fritt så tror jeg det bli en veldig stor utfordring – kanskje litt vanskelig også, i og med at de ikke har erfaring /.../ De føler liksom at de famler litt i blinde (Intervju 02.11.2015).

I masteravhandlingens introduksjonskapittel trakk jeg fram *Kunnskapsløftets* syn på eleven som et individ født med skapende behov og utforskertrang. Å dyrke elevens iboende ressurser er blant annet noe som vektlegges i musikkfagets formålsdel. Her betegnes musikk som et *skapende fag*, der elevenes interesse- og kompetanseområder utenfor skolen oppfordres til å tas i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Analysen viser dog at elevene ikke nødvendigvis får kontakt med sine skapende behov og ressurser innenfor ikke-eksisterende rammer. Når informant ”Grønn” uttrykker at det kan *bli litt mye*, forstår jeg det slik at hen adresserer det skapende tomrommet som kunstpedagogen sender elevene ut i når rammebetingelsene er ”gjør hva som helst”. Sæbø kaller dette en romantisk aktivitetspedagogikk, der kunstpedagogen forventer at elevene skal være skapende ut fra den romantiske idéen om menneskets medfødte skapertrang (Sæbø, 2009, s. 191). Siden mine elever ikke hadde fått et fokus å jobbe ut fra, kunne det virke som om prosjektet ble abstrakt og utilgjengelig for en del av dem. Feltnotatene gir dessuten inntrykk av at elevene i begynnelsen hadde problemer med å forstå hva musikkteaterprosjektet skulle være. Jeg fikk for eksempel spørsmål om *hvilken* musikal vi skulle sette opp av flere klasser, også under og etter de elevstyrte idémyldringene (Feltnotatene, uke 36, 2015). Med dette forstod jeg at de etterlyste noe konkret og tilgjengelig å hekte ideene sine på.

4.4.1.1. Å gi elevene et fokus

Når elevene blir stilt overfor valgfrihetens tomrom gjelder det i følge Woolfolk å begrense valgmulighetene. Lærer bør la elevene få velge mellom noen sentrale oppgaver som samtidig tillater dem å følge sine personlige interesser. Hun understreker at det er viktig å balansere elevenes autonomi når disse alternativene presenteres, da elevene kan bli forvirret av for mange valg, og vil kjede seg dersom det er for få (Woolfolk, 2004, s. 303). Da jeg etter første idéfase begrenset idéforslagene til fem alternativer, syntes dette å hjelpe elevene. Elevinformantene ga også uttrykk for dette under intervjuet.

Forsker: *Hva mener dere at lærer bør bestemme i et slikt prosjekt da?*

Orange: De forskjellige temaene hva musikalen skal handle om. Når vi kom ut med mange temaer, så tok du noen få vi kunne velge mellom.

Forsker: *Synes dere det var lettere å velge?*

Sjøgrønn og Orange: Ja, det var lettere å velge da (Intervju, gruppe 1, 07.10.2015).

Det er grunn til å spørre hvor stort ansvar kunstpedagogen kan gi elevene når det gjelder innfallsvinkelen til en musikkteaterforestilling, i og med at de i utgangspunktet mangler produksjonskompetansen som den voksne har. Et av prosjektets mål har vært å tilrettelegge for en elevstyrt produksjonsplattform, men selv om elevmedvirkningen er viktig skriver Aune at barn og unge både trenger innspill til en innfallsvinkel og idé, og hjelp til å utvikle denne ideen, da de har færre faglige verktøy enn den voksne (Aune, 2013, s. 78). Dette uttrykker også noen av informantene i intervjuet:

Blå: Jeg tror det er viktig at læreren kommer med ideer, fordi det er de som har erfaring med det. Altså, vi må jo komme med ideer selv óg, men for å gjøre det da så trenger vi innspill fra en lærer som kan det. Fordi det hjelper jo ikke når det på trinnet da er én som holder på med teater. Så vi trenger jo ja, for å få det til så trenger vi kanskje tips (Intervju, gruppe 2, 07.10.2015).

Jeg vil påstå at elevene trengte et startpunkt da prosjektet ble initiert. Dette startpunktet er også Cecily O'Neill (1995) opptatt av når hun skriver om dramaprosesser. Hun legger vekt på at den dramatiske verdenen aldri oppstår i et vakuum, og at den trenger å oppstå fra *noe*. Dette *noe* kan være et ord, en gest, et sted, en idé, et objekt, et bilde, en karakter eller andre ting som aktiverer deltakernes fantasi og skaper rom for utforsking. O'Neill kaller dette *pre-teksten*, det vil si det som setter i gang det dramatiske møtet mellom deltakerne og materialet som utforskes; "(...) the pre-text operates, first of all, to define the nature and limits of the dramatic world and, second, to imply roles for the participants. Next, it switches on

expectation and binds the group together in anticipation” (O'Neill, 1995, s. 19-20). Man kan med andre ord si at pre-teksten gir deltagerne et fokus som gir dem en tydelig retning og gjør felles utforsking mulig. I mitt tilfelle ble utforskingen vanskeliggjort fordi elevene måtte finne dette fokuset selv. Med sin manglende erfaring ble de sittende fast i et idébasert univers som hindret dem i å få en retning på prosjektet.

4.4.1.2. Rammer som potensiell interaksjonspartner

Slik jeg ser det var min hovedutfordring i musikkteaterprosjektet å begrense valgmulighetene og begrunne de alternativene jeg presenterte overfor elevene. Jeg var stadig i diskusjon med meg selv om hvor åpen eller lukket idéfasen skulle være, og var på mange måter redd for at elevene skulle oppleve å ikke få innflytelse nok. Jeg valgte derfor å holde prosessen så åpen som mulig, slik at elevene til en hver tid skulle få komme med innspill, og helst få så mange ønsker som mulig innfridd. For progresjonens del var nok dette et lite hensiktsmessig valg. Med fire fulle klasser som deltagere, førte dette blant annet til at vi brukte lang tid på å bli enige om en felles idé. Å stadig åpne for elevenes innspill bremses også idéutviklingen fordi vi ble sittende fast i det jeg kaller *idé-eteren*, det vil si på et sted der det både for meg og elevene ble vanskelig å få en konkret forestilling om hva prosjektet skulle bli til. I ettertid ser jeg at det er nødvendig med tydeligere rammer, og at rammene i seg selv ikke nødvendigvis stjeler autonomien fra elevene. Guri Lorentzen Østbyes (2008) hevder blant annet at

[d]anningsfenomenet innebærer en form for dialektisk vekslings mellom selvstendig, fri handling og midlertidig underkastelse. Vi kan for eksempel si at barnet underkaster seg kunstnerens instruksjoner for i neste omgang å kunne transformere denne handlingen til noe overskridende og erkjennelsesutvidende i forhold til sitt eget liv (Østbye, 2008, s. 80)

Relasjonen mellom posisjonene *fri handling* og *underkastelse* kan vekke assosiasjoner til asymmetriske maktforhold, men Østbye presiserer at underkastelsen bare er temporær og derfor ikke preget av en dominerende og en underdanig part.

Med referanse til Hegels utdyping av det dialektiske forholdet mellom den såkalte *herre – trelle – posisjonen*, kan vi si den som gjennomgår en danningsprosess gjennomgår en form for ”midlertidig eller foreløpig underkastelse”, i forhold til sin(e) interaksjonspartner(e) enten det er andre mennesker eller noe – ett eller annet materiale – som de skal forme rent fysisk (Østbye, 2008, s. 81).

Østbyes bruk av begrepet *midlertidig underkastelse* har relevans fordi rammene, impulsmaterialet eller pre-teksten kan betraktes som en interaksjonspartner som gjennom elevenes utforsking kan transformeres til noe nytt. Det kan riktignok være en potensiell hindring som elevene får

brynt seg på, men dersom anstrengelsen overvinnes kan den også gi elevene anledning til mestring og følelse av autonomi (Østbye, 2008, s. 81).

4.4.2. Det verbale fellesskapet kontra det handlende praksisfellesskapet: ”Vi prøver å finne en dans som passer”

Estetiske fag er i sin natur praktiske handlingsfag (Sæbø, 1998, s. 11). Med andre ord er kunstfagene noe vi *gjør* og slik forankret i våre egne skapende handlinger. Dewey understreker at handling i praksis er essensielt for erfaringen. I likhet med Gadamer mener han at all erfaring har en kroppslig dimensjon som strekker seg utover det begrepsmessige fordi den inngår i individets samhandling med sine omgivelser (Bale, 2009, s. 18).

Analysen av feltnotatene tyder på at prosessen i for liten grad la opp til at elevene fikk være handlende i de innledende fasene av prosjektet. De var riktignok ”på gulvet” i fase 1 da jeg introduserte musikkteatersjangeren. Her fikk de mulighet til å lage improviserte dansecoreografier og arbeide med fysiske handlinger ut fra et enkelt impulsmateriale. De aller fleste elevene medvirket i disse timene, uavhengig av tidligere erfaring eller kompetanse. I feltnotatene står det at elever som i utgangspunktet var skeptiske til å skulle danse var aktive og engasjerte i dansetimen, og at de ga uttrykk for at timen var gøy (Feltnotatene, uke 36, 2015). Også da jeg i fase 2 ba elevene lage en trailer av ideen de likte best, fikk samtlige elever mulighet til å delta i et samhandlende praksisfellesskap. Bruk av tablåer som innfallsvinkel bidro i tillegg til at dette var noe alle elever kunne få til.

Da de derimot skulle videreutvikle ideen gjennom gruppediskusjoner og klassesamtaler, fikk ikke like mange mulighet til å bidra. Det handlende og inkluderende fellesskapet som elevene hadde generert i fase 1 og under utviklingen av traileren, ble nå erstattet av et kognitivt og verbalt fellesskap som ekskluderte elever som ikke var komfortable med å ytre seg i klassen. Jeg la for eksempel merke til at de samme personene ble passive lyttere til en liten kjernegruppe elever som gjerne tok ordet, og som både var ubeskjedne, idérike og kunne argumentere godt for sine synspunkter. Dette gjorde at de mindre frempå elevene til enhver tid var prisgitt andre personers impulser enn sine egne. Feltnotatene gir blant annet et par eksempler på elever som har tatt kontakt med lærer fordi de opplever at deres ideer ikke blir hørt av verbalt sterke elever (Feltnotatene, uke 37 og uke 50, 2015).

Klassediskusjonene var ofte kontraproduktive og kunne dessuten bli en tålmodighetsprøve for mange. Jeg la merke til at en del elever meldte seg ut av fellesskapet ved å tulle, hente fram mobilen sin eller prate med sidemannen om andre ting. Seks uker ute i produksjonsprosessen var det fortsatt noen elever som var usikre på hva de skulle gjøre i forestillingen. I feltnotatene står det at ” [f]lere spør om den sangen de velger å jobbe med også er den de skal framføre på forestillingen” (Feltnotatene, uke 42, 2015). Dette kan tyde på at enkelte hadde problemer med å relatere seg til prosjektet, da de ikke hadde fått mulighet til å danne et eierskap gjennom konkret skapende handling.

Sæbø refererer til Dewey som kaller elevenes lyttende eller lesende opplevelser for passive erfaringer. Når den verbalspråklige formen dominerer går dette på bekostning av den konkrete skapende handlingen. ”Forståelse er i følge Dewey avhengig av aktive erfaringer, av handling i praksis, fordi erfaringene skapes i selve erfaringsprosessen” (Sæbø, 2009, s. 181). Dette forutsetter en aktiv og våken samhandling med verden, noe den verbale og kognitive tilnærmingen ikke tillot alene. Uavhengig av hvor verbalt aktivt elevene er forutsetter dramatisk arbeid at det etableres en skapende dialog mellom eleven og materialet som utforskes²⁰ (Sæbø, 2009, s. 174). Dette impliserer at også de verbalt aktive elevene gjorde passive erfaringer i den dialogiske klassesamtalen og gruppediskusjonene. For at samtlige skal gis mulighet til å være deltakende må det med andre ord legges opp til at elevene utforsker ideene sine gjennom skapende handling.

4.4.2.1. Å legge til rette for et handlende praksisfellesskap

Da elevene i fase 3 skulle lage et musikalnummer kom flere grupper ut på gulvet. For noen fungerte manuset som en impuls som genererte nye ideer. Et eksempel på dette var tre elever som ønsket å delta som can-can-damer i forestillingen. Denne ideen hadde de fått etter å hadde lest manuset, og da de foreslo dette viste de samtidig fram en skisse til en dans de mente kunne passe (Feltnotatene, uke 44, 2015). Et annet eksempel var en gruppe som prøvde ut ulike tilnærminger til åpningsnummeret.

En gruppe som lager forestillingens åpningsnummer kom bort til meg sa at de trengte noen som kunne gjøre akrobatiske krumspring fordi de ville at det skulle være folkefest når Aladdin og Jasmin kom fra bryllupsreise. De trengte også flere folk i nummeret sitt, og lurte på om det var mulig å

²⁰ Sæbø (2009, s. 174) snakker i utgangspunktet om dialogen mellom eleven og lærestoffet, noe jeg har valgt å skrive om til *materiale* i denne sammenheng.

spørre andre elever om å delta. I tillegg viste de meg noen slør som de hadde tatt med seg og som jentene brukte aktivt i dansen. Det skulle forestille Arabia, sa de (Feltnotatene, uke 45, 2015).

Jeg oppfattet at slike selvgående grupper lot seg inspirere av manuset og fant impulser på egen hånd, uten at jeg måtte involvere meg i altfor stor grad. Disse gruppene hadde en nærmest uredd og lekende tilnærming til materialet. Grupper som virket mer usikre videreførte derimot den verbale og kognitive formen. Istedenfor å aktivt prøve ut forslagene sine underveis hadde de en oppfatning av at de på forhånd måtte vite *hva* det skulle gjøre og *hvordan* de skulle gjennomføre nummeret sitt. I en av gruppene utspilte det seg på følgende måte:

Når jeg kommer inn for å veilede sitter gruppen og trykker på mobilen sin. De sier lite og virker lei. Elev 1 leser manus på iPaden sin. Jeg spør gruppa hva de gjør.

Elev 1: Vi prøver å finne en dans som passer.

Lærer: *Hvordan gjør dere det?*

Elev 1: Vi ser i manuset.

Lærer: *Hva prøver dere å finne ut da?*

Elev 1: Hva som er før sangen.

Lærer: *Er det noe som er vanskelig?*

Elev 1: Det er det med dansen og det.

Lærer: *Det å finne på dansen, eller?*

Elev 1: Nei, å få den til å passe.

(Feltnotatene, uke 45, 2015)

Grupper som brukte tiden sin på å diskutere var mindre produktive og hadde en mer negativ holdning til prosessen enn grupper som var handlende og utforskende. Jeg oppfattet at min oppgave i slike situasjoner var å gi elevene noe å spille på, og vender med dette tilbake til impulsmaterialets betydning for elevenes initiativ²¹. Selv om manuset ga enkelte grupper et fokus som satte dem i gang, kunne det for andre grupper virke som det forhindret dem i komme ut på gulvet. Gruppen som jeg forsøkte å veilede ovenfor strevde blant annet med å finne et insentiv til å handle fordi de isteden prøvde å få ideene til å passe inn på et kognitivt nivå.

Mye av den generelle undervisningen i skolen foregår ved gruppediskusjoner og klassesamtaler, og er slik sett en arbeidsmetode elever flest er vant til. Sæbø nevner dette som et trekk ved elevers kompetanse i grunnskolen, og skriver at elever erfarer det som krevende å bruke praktisk arbeid og estetiske læringsformer (Sæbø, 2009, s. 24). Østern kaller den verktøykassen av arbeidsmåter som elevene er fortrolige med for deres kodekompetanse (Østern, 2014, s. 30). I en skapende prosess med elever som ikke er vant til andre koder enn

²¹ Se avsnitt 4.4.1.1.

den verbale og kognitive, bestod oppgaven min i å introdusere nye tilnæringsmåter til materialet. Noen ganger måtte jeg for eksempel hjelpe elevene med å finne en inngang til scenen de skulle være med i, slik jeg gjorde i en klasse som hadde bestemt seg for å lage et stort fellesnummer. I en av timene ba jeg derfor hele klassen om å improvisere fram en av scenene på barnehjemmet i *Annie*.

Jeg fortalte elevene at de befinner seg på barnehjemmet og at de ligger og sover. Elevene legger seg i ulike soveposisjoner på gulvet. Noen snorker, mens andre smatter. Jeg forteller dem at vekkerklokka ringer, og at de innser at de har forsovet seg til ukesvasken. Noen elever farer opp og begynner å simulere at de rer opp sengen. Jeg sier at de hører lyden av barnehjemsbestyrerinnen som kommer for å inspisere rommet, og at de kommer til å bli straffet dersom hun finner ut at de ikke har ryddet ordentlig. Alle elevene går umiddelbart i gang med å gjøre ulike rydde- og vaskeoppgaver. Noen slår seg sammen i grupper på tre og begynner å koste gulvet, andre skurer gulv eller rer opp senger. Jeg går bort til en av elevene og ber henne om å være bestyrerinnen Miss Hannigan, som nå banker på døren. Jeg gjør de andre oppmerksomme på lyden og legger merke til at noen elever automatisk begynner å skrubbe og koste i et raskere tempo (Feltnotatene, uke 46, 2015).

Denne improvisasjonsøvelsen bidro til at alle elevene fikk delta, og at de blant annet ble mindre avhengig av manus. Jeg la dessuten merke til at innlevelsen ”smittet”. Et eksempel på dette var da eleven som spilte Miss Hannigan kommenterte at et av barnehjemsbarna ikke hadde vasket seg rundt munnen: ”Barnehjemsbarnet som blir kommentert begynner å le og tørker seg rundt munnen med genseren sin. Et par elever ved siden av gjør det samme” (Feltnotatene, uke 46, 2015). Man kan si at energien i gruppen ble selvforsterkende da elevene fikk være handlende og utforskende, og at de inspirerte hverandre til et tydeligere scenisk uttrykk. Erika Fischer-Lichte bruker begrepet *autopoiesis* når slike ting skjer og kaller det en selvforsterkende feedbacksløyfe mellom de som deltar i hendelsen (Fischer-Lichte, 2008, s. 39). Det var likevel ulike grader av innlevelse blant elevene i eksempelet ovenfor, noe som kan skyldes at improvisasjonen bar preg av å være instruerende. Enkelte elever prøvde derfor å gjenskape lærerens ideer og forestillinger framfor å selv skape et uttrykk (Feltnotatene, uke 46, 2015).

Praksisfellesskapet gir flere elever mulighet til å delta aktivt i prosessen fordi de der forankrer deltakelsen i egne skapende handlinger, noe de ikke gjør under den klassevise diskusjonen og fellessamtalen. Slik jeg ser det er kunstpedagogens primære oppgave å legge til rette for et slikt fellesskap. Selv om noen elever finner handlende impulser på egen hånd, kan man ikke gå ut fra at alle elever er fortrolige med en praktisk tilnærming til materialet. Jeg mener derfor at kunstpedagogen har ansvar for å hjelpe elevene ut av den verbale og kognitive formen som passiviserer mange elever. Dette kan gjøres ved å finne innfallsvinkler og impulser som elevene

kan bygge videre på, men da ut fra en mer åpen og ikke-instruerende holdning enn det som ble gjort i denne prosessen.

4.4.3. Tema 3: Oppsummerende refleksjoner

Analysens tredje tema tyder på at det å forvalte elevers medvirkning i en produksjonsprosess i stor grad handler om å legge til rette for at elevene er en del av et utforskende praksisfellesskap. Dette fellesskapet oppstår imidlertid ikke av seg selv, og krever ulike former for involvering fra kunstpedagogens side. En måte å involvere seg på kan være å gi elevene et impulsmateriale eller noen rammer som de utforsker innenfor. Analysen viser blant annet at valgfrihet uten rammer passiviserer en del elever fordi de enten havner i et skapende tomrom, eller fordi prosjektet blir for lite konkret. Selv om rammer innebærer en midlertidig frihetsberøvelse, kan de også fungere som interaksjonspartnere som transformeres gjennom elevenes utforsking. På denne måten er det likevel mulig å gi elevene en følelse av autonomi. En annen måte kunstpedagogen kan legge til rette for et praksisfellesskap på, er å hjelpe elevene med å prøve ut idéer på gulvet. Feltnotatene viser at langt flere elever deltar når idéer utforskes gjennom praktisk handling enn de gjør når den verbalspråklige formen dominerer. Mange er imidlertid mer fortrolige med den kognitive og verbale arbeidsformen. Det er derfor nødvendig å gi elever et insentiv til å handle fysisk. Improvisasjon er en samhandlende måte å utforske materialet på. Kunstpedagogens innspill og innfallsvinkler kan fungere som inspirasjon, og hjelpe elevene til å utvikle et tydeligere scenisk uttrykk. Det er samtidig viktig at disse innspillene ikke oppleves som instruksjoner som elevene blir avhengige av for å delta aktivt. Slik jeg ser bør praksisfellesskapet opprettholdes av elevenes egne initiativ. Kunstpedagogens rolle handler da om legge til rette for at elevene utforsker materialet på egen hånd, men samtidig med pedagogens støttende innspill underveis.

5.0. Oppsummering og feltets vei videre

I denne avhandlingen har hovedproblemstillingen dreid seg om å synliggjøre kunstpedagogens rolle med hensyn til å forvalte elevers medvirkning i forestillingsarbeid på ungdomstrinnet. For å forstå dette feltet har jeg sett på hvordan elevenes behov for medvirkning kommer til uttrykk i en produksjonsprosess, og hvilke utfordringer kunstpedagogen møter når medvirkningen skal ivaretas i skolekonteksten. Denne undersøkelsen er relevant fordi grunnskolen har understreket verdien av elevaktiv læring, skapende og kreativ utfoldelse, selvbestemmelse og autonomi siden begynnelsen av forrige århundre, og fordi elevmedvirkning anses som en rettighet i henhold til prinsippene for opplæringen og opplæringsloven. Avhandlingen har forsøkt å skape større innsikt i hvordan kunstpedagogen kan ivareta disse verdiene når en skapende prosess skal ende i et sluttprodukt, og hvilke utfordringer som eksisterer innenfor skolens didaktiske rammer med hensyn til elevers medvirkning i en produksjonsprosess.

Metodologisk har oppgaven vært forankret i en hermeneutisk forståelseshorisont, der den reflekterte praktiker har representert min hovedtilnærming til praksiskonteksten. Dataene har blitt generert gjennom analyser av intervjuer med syv elevinformanter og en lærer, samt mine egne feltnotater. Teoretisk har oppgaven hatt sin forankring i perspektiver på elevmedvirkning generelt og i skapende prosesser. Det reformpedagogiske elevsynet, skolen- og de estetiske fagenes dannelsingsprosjekt, utfordringer med hensyn til kunstnerisk lederskap, og spenningsfeltet mellom elevenes selvbestemmelse og pedagogens autoritet representerer de overordnede perspektivene. I analysen har jeg samtidig tatt høyde for de psykologiske dimensjonene ved elevers ulike behov for medvirkning og tilhørelse i praksisfellesskapet.

Når nå avhandlingen er ved veis ende, vil jeg først besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine og dernest komme med noen refleksjoner rundt hva som kan bli feltets vei videre.

5.1. Svar på problemstilling

Funnene som er gjort er systematisert gjennom tre temaer som til sammen svarer på min hovedproblemstilling og forskningsspørsmål. Disse temaene er:

- *Elevenes autonomi i den skapende prosessen*
- *Didaktiske rammers betydning for elevers medvirkning*

- *Kunstpedagogens tilrettelegging for skapende virksomhet*

Hvert tema er oppsummert i analysedelen, med hensyn til de viktigste funnene som er gjort og hvilke implikasjoner de har for kunstpedagogens praksis. For ryddighets skyld vil jeg likevel presisere hvordan temaene svarer på oppgavens problemstilling. Jeg vil starte med å besvare oppgavens to forskningsspørsmål, og til slutt summere dette opp i et svar på oppgavens hovedproblemstilling.

5.1.1. Forskningsspørsmål 1: Hvordan kommer elevenes behov for medvirkning til uttrykk i den skapende prosessen?

5.1.1.1. Medvirkning og behovet for å ta utgangspunkt i egen hverdagskultur

Elevene er opptatt av at deres hverdagskultur og referanser skal ivaretas i utviklingen av det kunstneriske produktet. Dette kan ses som en forlengelse av behovet for bekreftelse fra sine jevngamle, og er et uttrykk for elevenes ønske om eierskap til forestillingen. Elevenes hverdagskultur reflekteres i deres valg av innhold og ideer. De er opptatt av at dette skal være gjenkjennelig for det unge publikummet. Deres ungdomsperspektiver og innganger i materialet forventes å bli imøtekommet av lærer i prosessen, og mye av elevenes engasjement og motivasjon står og faller på lærers anerkjennelse av disse.

5.1.1.1. Medvirkning og behovet for å delta som et likeverdig subjekt

Elevene ønsker å være prosjektets premissleverandører. De opplever det som viktig at forestillingens idé og konsept bestemmes av dem og ikke læreren. Dette behovet er forankret i motivasjon, ansvar, eierskap, engasjement og troen på å kunne mestre. Å være premissleverandør innebærer riktignok ikke å få viljen sin til enhver tid. Behovet for veiledning, råd og korrigerende er uttalt blant samtlige elevinformanter, da de ser verdien av lærers erfaring og meninger i prosessen. De legger likevel vekt på at lærer ikke skal spille ned elevenes innflytelse. Å få mulighet til å medvirke i beslutningsprosesser som gjelder forestillingsproduksjonen, er en måte å delta som et likeverdig subjekt på.

5.1.1.3. Medvirkning, mestringstro og estetisk kompetanse

Elevenes mestrings- og kompetansefølelse har mye å si for den aktive medvirkningen. Elever med lav mestringstro trekker seg oftere tilbake fra gruppearbeidet, saboterer eller oppfører seg

likegyldig til prosjektet. Funnene tyder på at elevenes tro på at de har noe å bidra med ofte henger sammen med erfaring og estetisk kompetanse. Studien viser for eksempel at elever med ferdigheter, kunnskaper eller interesse for uttrykksformen, gjerne ønsker og får større innflytelse på forestillingsarbeidet enn elever som ikke har det. I prosjektet oppstod det en dynamikk i elevgruppen, der elever med estetisk kompetanse ble akseptert som prosjektets uformelle regissører. Elever uten erfaring følte seg på den ene siden avhengig av disse elevenes kompetanse i gruppearbeidet, samtidig som flere ga uttrykk for at de ble spilt ut på sidelinjen av de samme elevene.

5.1.1.4. Medvirkning og behovet for å få en god karakter

Studien tyder på at det er en sammenheng mellom elevs medvirkning i forestillingsarbeidet og behovet for å få en god karakter. På denne måten kan man si at prestasjonsmotive er styrende for en del elevs initiativ i prosessen. Informantene i mitt utvalg mener vurderingsaspektet får flere elever til å medvirke fordi det innebærer at noe står på spill, men at vurderingen samtidig kan gå utover elevens autonome mestringsbehov. Dette viser seg blant annet i elevenes tilnærming til vurderingskriteriene i prosessen.

5.1.2. Forskningsspørsmål 2: Hvilke utfordringer møter kunstpedagogen når elevenes medvirkning skal ivaretas i skolekonteksten?

5.1.2.1. Å forvalte sin kompetanse og status i forestillingsarbeidet

Målet med en forestillingsproduksjon må være at både kunstpedagogen og elevene kan stå inne for det kunstneriske produktet. Med dette som premiss spiller også kunstpedagogen en rolle som premissleverandør i den skapende prosessen. Dette innebærer å stille kritiske spørsmål til elevenes initiativ underveis, introdusere faglige og kunstneriske fremmedhetsmomenter, og å involvere seg med hensyn til å heve kvaliteten på produktet. Utfordringen er likevel å unngå en interessekonflikt mellom pedagogens voksne ambisjoner og parametere for kunstnerisk innhold og kvalitet, og elevenes innganger, ideer og ønsker. Å finne balansen mellom forestillingsarbeidet som pedagogisk versus kunstnerisk prosjekt er derfor en viktig, men samtidig krevende oppgave for pedagog som ønsker å kunne stå inne for produktet. Det er likevel opplagt at forestillingsproduksjon i en skolekontekst først og fremst dreier seg om å sette elevene i sentrum av den skapende virksomheten.

5.1.2.2. Å gjøre forestillingsproduksjonen til en inkluderende arena for alle typer elever

Studien viser at deltakernes forutsetninger, interesse og erfaring har stor betydning for elevers grad av medvirkning i prosessen. En utfordring med hensyn til forestillingsproduksjon på skolearenaen, er derfor å sørge for at alle typer elever føler seg inkludert i det skapende fellesskapet. Det er kunstpedagogens primære oppgave å gi elevene mulighet til å oppleve mestring ut fra sine forutsetninger. Funnene peker på at det for noen elever innebærer å få konkrete og tilpassede utfordringer, mens det for andre handler om å få muligheten til å være ressurspersoner. Å gjøre forestillingsproduksjonen til en arena hvor elevmangfoldet verdsettes, er en forutsetning for å gi ulike elever mulighet til å medvirke på egne premisser.

5.1.2.3. Å ivareta elevers autonomi innenfor skolens rammer

Å ivareta elevers medvirkning og autonomi innenfor skolens rammer, har vært en utfordring i forestillingsprosjektet. Studien tyder på at vurderingsaspektet i skolen skaper støy i elev-lærer-relasjonen, og at elevene er bevisste på maktforholdet mellom dem og pedagogen når det gjelder vurdering og karakterer. Å få elevene til å skifte fokus fra karakterer og sosial gevinst til det å finne sin egen mening i prosjektet kan være krevende. Utfordringen ligger i å legge til rette for at elevenes frihet, handlingsrom og utforskning blir reell innenfor disse rammene. Rammene bør gjøres så åpne at elevene ikke kjenner sin frihet begrenset av dem, og samtidig så tydelige at de fungerer som en spore til aktiv utforskning i mediet.

5.1.3. Hovedproblemstilling: Hvordan kan kunstpedagogen forvalte elevers medvirkende initiativ i utviklingen av en musikkteaterforestilling på ungdomstrinnet?

5.1.3.1. Å være i en kontinuerlig dialog med elevene

Når kunstpedagogen skal forvalte elevers medvirkende initiativ i en skapende prosess, handler dette både om å åpne opp, sette grenser og å sørge for at produksjonen av forestillingen blir en estetisk lærings- og dannelsingsprosess. For å realisere dette er det nødvendig at også kunstpedagogen har en aktiv og definerende rolle. Elevene har riktignok behov for å komme til orde og å bli imøtekommet med hensyn til deres ungdomsperspektiver, men med sin begrensede erfaring, estetiske kompetanse og sine referanserammer er det nødvendig at pedagogen involverer seg både i kraft av sine voksne perspektiver, kritiske blikk og sin

kompetanse. Det er likevel betingelsene for kunstpedagogens lukking av prosesser, og forvaltningen av kompetanse og status som avgjør i hvilken grad elevene opplever seg som likeverdige. At elevene involveres i alle delene av den skapende virksomheten, synes å være grunnforutsetningen for initiativet deres, og for opplevelsen av innflytelse og medvirkning. Dette innebærer å ta del i både planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av forestillingsprosessen, og bli involvert når ulike beslutninger skal tas. Det er derfor sentralt at kunstpedagogen inviterer til dialog gjennom hele prosessen. I møtet mellom det voksne perspektivet og de unges perspektiv kan det oppstå verdifulle meningsfrikasjoner som både danner grunnlag for refleksjon og bevisstgjøring hos elevene. I denne dialogen finnes det både et estetisk læringspotensial og et dannelsespotensial.

5.1.3.2. Å gjøre forestillingsproduksjonen til en praktisk og utforskende arena

Elevmangfoldet i skolen gjør forestillingsprosjekt krevende. Elevenes ulike forutsetninger, interesse og kompetanse har stor betydning for elevens deltakelse, initiativ og samarbeid. For at alle typer elever skal bli inkludert i det skapende fellesskapet, er det nødvendig å legge til rette for at forestillingsproduksjonen blir en praktisk og utforskende arena. Dette handler om gi elevene rammer som gjør utforskning mulig, og impulser som kan transformeres til skapende handling. Studien viser at når elevene deltar i praktisk utforskning, får langt flere mulighet til å være en del av fellesskapet enn når elevene er overlatt til en verbal og kognitiv form. Funnene tyder også på at elever som ikke har tro på egne bidrag, opplever større mestring når de får konkrete og tilpassede utfordringer som innbyr til handling på gulvet. Kunstpedagogens oppgave i forestillingsarbeid er med andre ord å sørge for medvirkning i *praksis*, slik at alle elever får anledning til å delta på egne premisser.

5.2. Veien videre inn i forskningsfeltet

Forestillingsarbeid i skolen kan være sårbart med tanke på elevenes forutsetninger og estetiske kompetanse. Når ulike elever skal inkluderes i forestillingsprosjektet, er dette i tillegg noe som stiller krav til ensemblet. Jeg ser derfor nødvendigheten av å utvikle modeller for ensemblearbeid når man arbeider forestillingsrettet i skolen. Dette kan tilby elevene noen verktøy for samarbeid, og trene dem i å verdsette ulike former for kompetanse. Videre ser jeg behovet for å undersøke hvilke muligheter og begrensninger som ligger i selve musikkteatersjangeren når det gjelder rom for medvirkning. I forestillingsprosjektet ga den både elever og lærer noen føringer med hensyn til forventninger om form og innhold.

Hvorvidt elevenes for forståelse og kunnskap om sjangeren har vært førende for de initiativene og ideene de bidro med i prosessen, kan være et interessant spørsmål i den sammenheng. I tillegg kan elevmedvirkning og kjennskap til ulike dramaturgiske modeller være et aktuelt forskningsfelt. Elevene i dette utvalget tok for eksempel utgangspunkt i en klassisk aristotelisk modell, fordi de fleste ikke kjente til noen annen. Dette innebar produksjonen av et manus, som i siste instans måtte skrives av lærer fordi elevene ikke hadde erfaring og kompetanse nok. Slik jeg ser det er det grunn til å spørre hvorvidt andre modeller, som for eksempel collageformen, innbyr til større autonomi og utforsking. Hvilke implikasjoner ulike dramaturgiske modeller har for deltakernes medvirkning i forestillingsarbeidet, kan derfor være et aktuelt forskningsområde.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2014). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, M. (2012). *MasterClass in Drama Education: Transforming Teaching and Learning*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). Danning i vår tid - mer enn kunnskap - introduksjon. I Per Arneberg & Lars Gunnar Briseid (Red.), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap* (s. 15 - 32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aune, V. (2013). *Teater med barn og unge - En studie av Barne- og ungdomsteatret ved Rogaland teater*. Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 2(1), 1- 24.
<https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/611>
- Bale, K. (2009). *Eстетikk. En innføring*. Oslo: Pax forlag.
- Bicât, T., & Baldwin, C. (Red.). (2002). *Devised and collaborative theatre. A practical guide*. Marlborough: Crowood.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Booth, D. (2003). Towards an Understanding of Theatre for Education. I David Booth & Kathleen Gallagher (Red.), *How Theatre Educates; Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars, and Advocates* (s. 14-22). Toronto: University of Toronto Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 1-41.
http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised...
- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori* (4 utg.). Trondheim: Tapir forlag.
- Dewey, J. ([1897] 1998). *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter* (3 utg.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. ([1916] 1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* Hentet fra [https://archive.org/stream/democracyandeduc00deweuoft - page/n6/mode/lup](https://archive.org/stream/democracyandeduc00deweuoft/page/n6/mode/lup)
- Dewey, J. ([1934] 2008). Å gjøre en erfaring. I Kjersi Bale & Arnfinn Bø-Rygg (Red.), *Eстетisk teori. En antologi* (s. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. ([1934] 2005). *Art as Experience*. New York: Berkley Publishing Group.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. I Merlin C. Wittrock (Red.), *Handbook of Research on Teaching* (s. 119 - 161). New York: Mac Millan publishing company.
- Eriksson, S. A. (2013). Teaterprøven som dannelsesarena. Perspektiver på skuespillerens danning. I Kari Mjaaland Heggstad, Stig A. Eriksson & Bjørn Rasmussen (Red.), *Teater som danning* (s. 114-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. London: Routledge.
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse: Et samfunnssetisk perspektiv på dannelse* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. ([1960] 2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Govan, E., Nicholson, H., & Normington, K. (2007). *Making a Performance: Devising Histories and Contemporary Practices*. New York: Routledge.

- Grue-Sørensen, K. (1966). *Opdragelsens historie 3*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/a039ae3c50937ba0bb2d7c5739d96da2?index=4-0>
- Handal, G. (2007). Veilederen - guru eller kritisk venn? I Tomas Kroksmark & Karin Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 23-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heddon, D., & Milling, J. (2016). *Devising Performance: A Critical History*. Hentet fra https://books.google.no/books?id=cwIVCwAAQBAJ&pg=PA255&lpg=PA255&dq=ramaturgy+on+the+road+to+immortality&source=bl&ots=zJC8brKQSc&sig=YR5Ft7obB7G_Po0IOaiHWpJGS2E&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwih6a2i_LXLAhUnP5oKHSxbAGcQ6AEILDAD-v=onepage&q&f=false
- Heggstad, K. M. (1998). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggstad, K. M. (2012). Å fastholde det flyktige - om videoobservasjon i drama/teaterforskning. I Rikke Gürgens Gjærum & Bjørn Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 231-247). Trondheim: Akademika forlag.
- Heggstad, K. M. (2013). En pønkers reise mot kulturell kapital - om flerstemmig monolog i masterutdanning. I Kari Mjaaland Heggstad, Stig A. Eriksson & Bjørn Rasmussen (Red.), *Teater som dannning* (s. 37-53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggstad, K. M., Eriksson, S. A., & Rasmussen, B. (2013). Redaktørenes introduksjon. I Kari Mjaaland Heggstad, Stig A. Eriksson & Bjørn Rasmussen (Red.), *Teater som dannning* (s. 11-20). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I Erling Lars Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-104). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebok i didaktikk* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Højberg, H. (2004). Hermeneutikk. Forståelse og fortolkning i samfunnsvidenskabene. I Lars Fuglsang & Poul Bitsch Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfunnsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 309-347). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2 utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene: Problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon - hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42-58. https://www.idunn.no/file/pdf/66753374/refleksjon_hva_er_det_og_hvilken_betydning_har_den_i_utd.pdf
- Krogh, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning: Innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Krøgholt, I. (2002). *Risiko eller fare. Åbning og lukning af teaterprocesser*. Aktuelle teaterproblemer 48. Aarhus: Institut for Dramaturgi.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i musikk: MUS1-01*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Lastet ned fra <http://data.udir.no/kl06/MUS1-01.pdf?lang=nob>.

- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Vi må ta ungdomstrinnet på alvor*. Oslo: Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/--vi-ma-ta-ungdomstrinnet-pa-alvor/id592940/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement Lastet ned fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Læreplan i valgfaget sal og scene*. Lastet ned fra <http://data.udir.no/kl06/SOS1-01.pdf?lang=nob>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Prinsipp for opplæringa*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Lastet ned fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/pri nspipper lk06 NN.pdf?epslanguage=no.
- Kvale, S. (2007). Livslang læring og veiledning i et postmoderne forbrukersamfunn. I Tomas Kroksmark & Karin Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 56-71). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Linds, W., & Vettrano, E. (2015). Introduction: Playing in a House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice. I Elinor Vettrano & Warren Linds (Red.), *Playing in a House of Mirrors: Applied Theatre as Reflective Practice* (s. 1-21). Rotterdam: Sense publishers.
- Lyngstad, M. B., & Sæbø, A. B. (2005). Drama - en læringsform som beriker elevenes læringsprosess og læringsresultat. I Aud Berggraf Sæbø (Red.), *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen* (s. 119 - 141). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Meld. St. nr. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>.
- Meld. St. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>.
- Neelands, J. (2006). Re-imagining the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis. I Judith Ackroyd (Red.), *Research Methodologies for Drama Education* (s. 15-39). Stoke on Trent: Trentham Books.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- NSD. (2015). Forske på egen arbeidsplass. Lastet ned 21.09, 2015, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. NH, Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole, J. (2006). *Doing Drama Research: Stepping into inquiry in drama, theatre and education*. Queensland: Drama Australia.
- Oddey, A. (1996). *Devising Theatre: A practical and theoretical handbook*. New York: Routledge.

- Olsen, M. H. (2010). De tvang meg hit - om selvbestemmelse ved valg av utdanningsprogram. I Bente Aamotsbakken (Red.), *Læring og Medvirkning* (s. 183-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2009). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Lastet, fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-2
- Postholm, M. B. (1999). *"Det her er vanskelig, altså": En kasusstudie av prosjektarbeid*. Trondheim: Tapir forlag.
- Rasmussen, B. (2001). *Meninger i mellom - perspektiv på en dramatisk kulturarena*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23-49). Trondheim: Akademika forlag.
- Rasmussen, B. (2013). Teater som danning - i pragmatisk-estetiske rammer. I Kari Mjaaland Heggstad, Stig A. Eriksson & Bjørn Rasmussen (Red.), *Teater som danning* (s. 21-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Remfeldt, J. (2011). Att kalibrera den teaterpedagogiska kompassen. I Eva Österlind (Red.), *Drama - ledarskap som spelar roll* (s. 169 - 184). Lund: Studentlitteratur.
- Rendtorff, J. D. (2004). Fenomenologien og dens betydning/Phenomenology and its meaning. I Lars Fuglsang & Poul Bitsch Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 277-308). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Lastet ned fra http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/trond_solhaug_120.dpi%5B1%5D.pdf
- Solhaug, T. (2005). Elevmedvirkning og danning. I Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner & Laila Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 225-237). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2009). *DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP I NORSK SKOLE? En kritisk analyse*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Lastet ned fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sæbø, A. B. (1998). *DRAMA - et kunstfag: Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet). Lastet ned fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:288212/FULLTEXT01.pdf>
- Sætre, J. H. (2008). Musikk - danning mellom individ og kultur. I Per Arneberg & Lars Gunnar Briseid (Red.), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap* (s. 159 - 174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Taylor, P. (1996). *Researching Drama and Arts Education: Paradigms and Possibilities*. Washington D.C.: The Falmer Press.
- Taylor, P. (2006a). *Assessment in Arts Education* Hentet fra <https://www.heinemann.com/shared/onlineresources/E00795/chapter8.pdf>

- Taylor, P. (2006b). Power and Privilege: re-envisioning the qualitative research lens. I Judith Ackroyd (Red.), *Research Methodologies for Drama Education* (s. 1-14). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: For helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Törnquist, E.-M. (2011). Att vara lärare i en konstnärlig kontext. I Eva Österlind (Red.), *Drama - ledarskap som spelar roll* (s. 153 - 168). Lund: Studentlitteratur.
- Weiner, B. (2000). Interpersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
<http://www.dhpescu.org/media/elip/fulltext.pdf>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politiskrevy.
- Østbye, G. L. (2008). *Forskerblikk på BaKu* Hentet fra
<http://www.kulturradet.no/documents/10157/a54c87ef-2689-41f9-b0cc-8370c20a886c>
- Østern, A.-L. (2014). Å tenke som en dramaturg i undervisningen. I Anna-Lena Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 19-35). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg #1. Informasjon til elevinformantene og foreldre

Elevinformanter søkes til masterprosjektet *Elevmedvirkning i forestillingsarbeid*

Ved siden av å undervise i musikk på Hauger er jeg for tiden masterstudent i estetiske fag, drama og teaterkommunikasjon ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I år skal jeg skrive en masteravhandling om ***elevmedvirkning i forestillingsarbeid***. Hovedfokuset kommer til å ligge på de utfordringene som musikk- og dramalæreren støter på når elever skal medvirke i en større forestilling. Målet med forskningsprosjektet er å videreutvikle egen praksis og å bidra til ny kunnskap om hvordan musikk- og dramapedagoger kan legge til rette for elevmedvirkning i skapende prosesser.

I forbindelse med masteroppgaven trenger jeg 8 elever som kan tenke seg å stille opp som informanter på 1-2 gruppeintervjuer i løpet av høsten. I intervjuene vil vi blant annet snakke om elevenes forhold til musikk, dans og drama, opplevelser rundt den skapende prosessen, samarbeidet mellom medelever, kommunikasjonen med faglærer, muligheten til å medvirke i produksjonen, motivasjon for prosjektet, vurdering, og lærers tilrettelegging og veiledning. Det kan også dukke opp andre temaer som kan bli aktuelle å snakke om. Intervjuene vil ha en varighet på mellom 30-60 minutter. Jeg kommer til å bruke lydopptaker, video og å ta notater under samtalen.

Det er viktig å understreke at jeg i forbindelse med masterprosjektet inntar en ny rolle som forsker. Intervjuene jeg har med elevene blir derfor ikke en del av undervisningen som sådan, men vil utføres til avtalte tider utenom musikktime. Det skal verken være en fordel eller ulempe for eleven å være frivillig informant i prosjektet, og den faglige vurderingen skal ikke bli påvirket av deltakelsen. Enhver som ønsker å delta kan når som helst trekke seg uten å begrunne dette valget. Dersom eleven trekker seg vil alt hen har skrevet eller sagt bli slettet og ikke brukt i oppgaven.

Opplysninger om elever som velger å delta vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt av meg. Det betyr at ingen vil bli nevnt ved navn i masteravhandlingen, men at ting som blir tatt opp i gruppeintervjuet og som er aktuelt for forskningsspørsmålet mitt kan bli brukt i oppgaven. Alle opptak slettes når den skriftlige oppgaven er ferdig, innen 01.07.2016.

Prosjektet er meldt til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Dersom det er noe du lurer på er det bare å ta kontakt på mobil: 92 29 78 29 eller mail: christine.sivertsen@baerum.kommune.no. Du kan også ta kontakt med min veileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Karin Brunvathne Bjerkestrand: Karin-Brunvathne.Bjerkestrand@hioa.no

Med vennlig hilsen,

Christine Sivertsen

Christine Sivertsen

Vedlegg #2. Samtykkeskjema vedrørende filming av undervisning

Bruk av videofilming i masterprosjektet *Elevmedvirkning i forestillingsarbeid*

Ved siden av å undervise i musikk på Hauger skole er jeg for tiden masterstudent i estetiske fag, drama og teaterkommunikasjon ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I år skal jeg skrive en masteravhandling om *elevmedvirkning i forestillingsrettet arbeid*. Hovedfokuset kommer til å ligge på de utfordringene som musikk- og dramalæreren støter på når elever skal være medbestemmende i en større forestilling. Målet med forskningsprosjektet er å videreutvikle egen praksis og å bidra til ny kunnskap om hvordan musikk- og dramapedagoger kan legge til rette for elevmedvirkning i skapende prosesser.

Som en forskningsmetode ønsker jeg å benytte meg av videofilming. Dette innebærer at deler av gruppeprosessen vil bli filmet med eller uten faglærer til stede, og noen ganger av elevene selv. Noe av videomaterialet kommer til å bli analysert med fokus på elevenes kreative gruppeprosess og lærers veiledning og strukturering av denne. Deler av opptakene vil også bli brukt når masteroppgaven skal presenteres for sensorer i mai-juni 2016.

Det er helt frivillig om man ønsker å bli filmet eller ikke. Elever som ikke ønsker dette vil heller ikke bli filmet. Alt videomaterialet vil bli behandlet konfidensielt av meg og slettes etter at masteroppgaven er presentert for sensorene, **senest 01.07.2016**. Det vil ikke bli gitt opplysninger om enkeltelever under masterpresentasjonen og ingen elever kommer til å bli navngitt i videoen.

Prosjektet er meldt til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Dersom det er noe du lurer på er det bare å ta kontakt på mobil: 92 29 78 29 eller mail: christine.sivertsen@baerum.kommune.no. Du kan også ta kontakt med min veileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Karin Brunvathne Bjerkestrand: Karin-Brunvathne.Bjerkestrand@hioa.no.

Med vennlig hilsen,

Christine Sivertsen

Christine Sivertsen

>----- **klipp her** -----
-----<

Jeg samtykker til å bli filmet i deler av undervisningen høsten 2015.

Signatur (elev): Klasse

Signatur (forelder/foresatt):

Mobil:

Vedlegg #3 Intervjuguide (elevinformantene)

1. ELEVMEDVIRKNING I FORESTILLINGER

- a. Hva legger du i ordet ”elevmedvirkning”?
- b. Hva betyr ”aktiv deltakelse” for deg?
 - Har du samme forståelse av ”aktiv deltakelse” som av elevmedvirkning?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- c. Synes du elevmedvirkning er viktig når man skal lage en forestilling?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- d. Tror du elevmedvirkning er like viktig for alle elever når man lager en forestilling?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- e. Hvilke krav mener du det stilles til elever når det gjelder elevmedvirkning i årets forestillingsproduksjon?
- f. Hvordan mener du at elevmedvirkning bør foregå når man lager en forestilling?
 - Hvem skal bestemme hva?
 - Hva skal elevene bestemme?
 - Hvor mye skal elevene bestemme?
- g. Hva mener du er fordelene ved å la elever bestemme i en forestillingsproduksjon?
 - Hvorfor?
- h. Hva mener du er ulempene ved å la elever bestemme i en forestillingsproduksjon?
 - Hvorfor?

2. LÆRERS ROLLE

- a. På hvilken måte kan en lærer vise at hun/han er opptatt av elevmedvirkning når man lager en forestilling?
- b. På hvilken måte synes du lærer skal være involvert når man jobber mot en forestilling?
- c. Bør lærer være med og bestemme når man lager en forestilling?
 - Hvorfor? Hva skal hun bestemme? Hvor mye skal hun bestemme?
 - Hvorfor ikke? Hva skal hun gjøre isteden?
- d. Bør lærer veilede mye under gruppearbeidet?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- e. Hva er det viktig at lærer kan veilede elever på når man jobber med en forestilling?

3. ELEVFORUTSETNINGER

- a. Er det viktig med sceneerfaring når man skal lage en forestilling på ungdomsskolen?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- b. Er det noe som kan være utfordrende/vanskelig når man lager et nummer som skal være med i en forestilling?
 - Hvorfor er det vanskelig eller utfordrende?

- Hvordan kan lærer gjøre dette lettere?
- c. Har alle elever mulighet til å delta i like stor grad når man lager et nummer som skal være med i en forestilling?
 - Hvorfor/hvor ikke?
 - Hvem får mulighet til å delta/hvem får ikke mulighet til å delta?
- d. Synes du audition er bra eller dårlig med hensyn til elevmedvirkning og aktiv deltakelse?
 - Hvorfor?

4. FORESTILLINGEN

- a. Hva mener du kjennetegner en bra forestilling?
 - Hvorfor?
 - Kan du nevne noen konkrete eksempler?
- b. Hva mener du kjennetegner en dårlig forestilling?
 - Hvorfor?
 - Kan du nevne noen konkrete eksempler?
- c. Er du fornøyd med ideen til årets forestilling?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- d. Hvis du kunne lage "idealforestillingen" slik du ser den for deg, hvordan ville den ha vært?
 - Hvorfor ville den ha vært slik?
 - Hvis du ikke kommer på noe, hva tror du er grunnen til det?
- e. Hvilke forventninger har du til årets forestilling?

Vedlegg #4 Intervjuguide (lærerinformant)

ELEVMEDEVIRKNING

1. Hva legger du i ordet elevmedvirkning?
2. Oppfatter du at medvirkning er like viktig for alle elever? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Ser du noen utfordringer ved at elever skal bestemme i så stor grad?
4. Hvor langt kan man dra elevmedvirkningen i et forestillingsprosjekt?

LÆRERROLLEN

5. Hva er lærers rolle med hensyn til å få elever til å delta?
6. Hva er lærers rolle med hensyn til elevenes ideer og innspill?

KUNST OG PEDAGOGIKK

7. Hva er kunstnerisk kvalitet på elevnivå?
8. Hvordan mener du at lærer kan finne balansen mellom kunst og pedagogikk i forestillingsarbeidet?

Vedlegg #5 Kompetansemål og vurderingskriterier

Læreplanmål	Lav	Middels	Høy
<p>- velge uttrykk og formidlingsform i egen musisering og grunnvalgene</p> <p>-øve inn og framføre et repertoar av musikk og dans fra ulike sjangere med vekt på rytmisk musikk</p> <p>-skape egne danseuttrykk med utgangspunkt i musikkens egenart</p>	<p>Dans, koreografi, komponering:</p> <p>Deltar i gruppe med noenlunde presisjon</p> <p>Kan noen av bevegelsene, men klarer ikke alltid å følge gruppen.</p> <p>Viser noe konsentrasjon på scenen, men faller lett ut av rolle.</p> <p>Møter av og til opp på øvingene i gymsalen og med gruppen under prosjektuka.</p>	<p>Dans, koreografi, komponering:</p> <p>Gruppa er godt synkronisert med kontante og godt innøvde bevegelser.</p> <p>Gruppa varierer bruken av rommet til en viss grad.</p> <p>Du har god rytmisk utførelse hvor du har kontroll på armer og bein og klarer å følge gruppen.</p> <p>Dansen har fysiske handlinger som er i tråd med sangtekstens budskap og fremhever den på en god måte.</p> <p>Du har god scenisk energi, klarer stort sett å være i rolle og vise konsentrasjon på scenen.</p> <p>Tar imot regi på scenen og møter opp til riktig tidspunkt under prosjektuka.</p>	<p>Dans, koreografi, komponering:</p> <p>Gruppa er meget godt synkronisert og bevegelsene er spennende og varierte.</p> <p>Gruppa varierer bruken av rommet (høyt/lavt/hjørner osv) slik at dansen blir interessant å se på.</p> <p>Du har meget god rytmisk presisjon og svært god kontroll på hele kroppen.</p> <p>Dansen er bygget opp av varierte fysiske handlinger (feks. ”koste”, ”skrubbe”, ”kaste”) som fremhever rollene og sangtekstens budskap på en meget god måte.</p> <p>Du har meget god scenisk energi, er konsentrert og engasjert og klarer å være i rolle fra start til slutt.</p> <p>Er positiv og fokusert under prosjektuka, tar lett imot regi og bruker regien til å forbedre egen og gruppens prestasjon.</p>



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vedlegg #6 Bekreftelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Karin Brunvathne Bjerkestrand

Institutt for estetiske fag Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 20.08.2015

Vår ref: 44104 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.07.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44104 Elevmedvirkningens implikasjoner for dramapedagogen i forestillingsrettet arbeid

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Karin Brunvathne Bjerkestrand

Student Christine Sivertsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Katrine Utaaker
Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Christine Sivertsen frk.sivertsen@gmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektnr: 44104

Prosjektvurdering

Kommentar

SKOLEFORSKNING

Som lærer og forsker på samme tid inntar du en dobbeltrolle, og må være oppmerksom på en del problemstillinger som dette reiser:

1. For det første må det tydeliggjøres ovenfor foreldre og elever at du inntar en ny rolle som forsker i forbindelse med prosjektet, og at det som skjer ikke er en del av undervisningen som sådan.
2. Videre bør en være oppmerksom på at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som forespørres om deltakelse står i et direkte avhengighetsforhold til forskeren. Det bør derfor være helt tydelig at det er helt frivillig å delta og at det ikke vil få noen konsekvenser for hverken elever eller foreldre om de ikke ønsker å delta i prosjektet.
3. Et tredje forhold en bør være oppmerksom på, er bruk av kunnskap i prosjektet som en har tilegnet seg om elevene fordi man er deres lærer. Det vil være viktig å skille mellom den kunnskapen en allerede har i kraft av å være lærer og de opplysningene/dataene man innhenter som forsker. I prinsippet er det kun de dataene man konkret har innhentet som forsker en kan benytte i prosjektet, og en bør være forsiktig med å trekke inn forhold og situasjoner en har fått kjennskap til fordi man er lærer.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene er greit utformet. I skrivet/samtykkeerklæringen som informerer om videofilming er det lagt opp til at den enkelte elev kan reservere seg mot filmingen. Deltakelse i forskning krever et aktivt samtykke. Det må følgelig legges opp til at man samtykker til videofilmingen, ikke reserverer seg. Det bør forøvrig legges opp til et reelt alternativ undervisningsopplegg for elever som ikke ønsker å delta i prosjektet. Dette bør det informeres om i skrivet.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT

Forventet prosjektlutt er 01.07.2016, jf. Informasjonsskrivet. I følge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøre ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, skole, klasse, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak