

Drama og Teater i kulturskolen

- forventninger og praksis



Martin Tronsen
Kandidatnummer: 501
MEST5900 - Masteroppgave i estetiske fag
Drama og teaterkommunikasjon
OsloMet

Abstract

Summary of the subject discussing Drama and Theatre in the Schools of Music, Visual,-and Performing Arts.

Which expectations do parents and pupils have to the various drama courses? And to which extent are these expectations met in the different schools syllabuses and practical work?

The discussion is largely based on the above in addition to the practical work found in two external performing arts schools.

The chapters concerning theatre as a major subject as found in Curriculum literacy (2016 edition) has been analyzed and the recommendations there have been compared to the expectations of parents and pupils together with the actual practical work found around the subject.

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg teaterfaget i kulturskolen. Oppgaven undersøker hvilke forventninger foreldre og barn har til kulturskolens teaterkurs, og i hvilken grad disse forventningene svarer til kulturskolens læreplaner og praksis.

Dette gjøres gjennom et kartleggingsarbeid av barn og foreldres forventninger og av to eksterne kulturskolers praksis. I tillegg undersøkes *Rammeplan for kulturskolen: mangfold og fordypning* (2016), med hovedvekt på *Fagplan teater* gjennom dokumentanalyse. Barn og foreldres forventninger ses så i lys av kartlagt praksis og rammeplanens anbefalinger.

Takk!

Jeg vil først og fremst rette en takk til alle informantene som tok seg tid til å besvare spørreskjemaer eller la seg intervjuer.

Tusen takk til veilederen min, Kristine Storsve, for god faglig veiledning, lun humor og ditt lugne vesen. Takk til Vilde, for at du gidder. Takk til mamma og pappa for uendelig mange telefonsamtaler på vei hjem fra kontoret. Takk til Mie for språkvask. Og takk til Cecilie, Karen, Oda, Tonje og alle andre jeg har tilbrakt lange kvelder med på kontoret de siste ukene.

Innholdsfortegnelse

Abstract	ii
Sammendrag	ii
Takk!	iii
1.0 Innledning	4
1.1 <i>Problemstilling</i>	5
2.0 Metode	7
2.1 <i>Vitenskapsteoretisk ståsted</i>	7
2.1.1 Fenomenologi og Edmund Husserl (1859-1938).....	7
2.1.2 Hermeneutikk.....	10
2.1.3 Gadammers hermeneutikk.....	11
2.2 <i>Kvalitativ og kvantitativ metode</i>	13
2.3 <i>Intervju</i>	15
2.3.1 Utvalgelse av informanter	18
2.3.2 Intervjutyper	19
2.3.3 Intervjuguide	19
2.3.4 Transkribering.....	20
2.4 <i>Spørreskjema</i>	22
2.4.1 Utvalgelse av informanter	23
2.5 <i>Dokumentanalyse</i>	24
2.6 <i>Etikk</i>	25
3.0 Teori	28
3.1 <i>Kulturskolen bakgrunn og utvikling</i>	28
3.2 <i>Kultur for barn og unge</i>	29
3.3 <i>Winifred Ward og creative dramatics</i>	29
3.4 <i>Geraldine Brain Siks</i>	35
3.5 <i>Peter Slade og Child Drama</i>	36
3.5.1 <i>Lek og drama med barn i alderen 7-12 år</i>	37
3.6 <i>Faith Gabrielle Guss – barns lek</i>	40
3.7 <i>Gunilla Lindqvist - barns lek</i>	41
3.8 <i>Annen forskning på området</i>	43
3.8.1 <i>Telemarksforskning</i>	43
3.8.2 <i>IRIS</i>	44
3.8.3 <i>Musikalsk kompetanse som “mangfold og fordypning” Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen</i>	49
3.8.4 <i>Teater i kulturskolen – en arena for demokratiutdanning?</i>	50
4.0 Analyse	51
4.1 <i>Målgruppe og gruppesammensetning</i>	51
4.2 <i>Forventninger</i>	55
4.2.1 <i>Barnas forventninger</i>	55
4.2.2 <i>Foreldres forventninger</i>	56

4.3	<i>Praksis</i>	58
4.3.1	Kulturskolen hvor informantenes barn går	58
4.3.2	De besøkte kulturskolene.....	61
4.3.3	Rammeplanens anbefaling.....	66
4.4	<i>Resultat spørreundersøkelse</i>	70
4.4.1	Resultat: barnas forventninger.....	70
4.4.2	Resultat foreldre:.....	73
4.5	<i>Kommunikasjon med foreldre</i>	75
5.0	Drøfting	78
5.1	<i>Forventninger</i>	78
5.2	<i>Praksis og læreplan</i>	80
5.3	<i>Samsvarende forventninger?</i>	86
6.0	Avslutning	89
7.0	Litteratur	91
Vedlegg	94

1.0 Innledning

Barna går inn i teatersalen og blir møtt av en sprudlende kvinne. Hun holder mobiltelefonen med strak arm og forsøker mysende å lese en tekstmelding. Ved siden av henne, i den ellers tomme salen, står en liten pult hvor hun har satt fra seg en halv kopp kaffe. Den har blitt kald mens hun har romstert i et nett fylt til randen av bøker, masker og rekvisitter. Nettet er rødt og matcher lepestiften hennes. Kvinnen i 50-årene leter febrilsk etter brillene hun har hengende i en snor rundt halsen. Hun er proppfull av energi, veldig distré og, om mulig, litt for positiv. Den ruglete, grønne kaffekoppen med sennepsgule prikker velter når hun tar av seg det lilla sjalet hun har hatt hengende over skuldrene. Hun rister på hodet og ler så den lange fjærøredobben hennes vaier frem og tilbake, mens hun tørker kaffe av det lange grønne skjørtet fra Gudrun Sjödén. Så går hun ut på gulvet, samler barna i en ring, og de er klare til å ta fatt på dagens øvelse.

Over har jeg forsøkt å skape et stereotyp bilde av hvordan en teaterlærer kan være. Da jeg begynte på barneteater fikk jeg på ingen måte læreren over. Jeg fikk en 40 år gammel mann med v-halsgensere fra Lexington og skjortekrager fra Ralph Lauren, og var totalt uvitende om at damer med én øredobb overhode eksisterte. På en av de første øvelsene fikk jeg beskjed om å synge en sang jeg hadde forberedt, og uken etter satt jeg med et manus i hånden. Jeg skulle spille både «Tommy» og forparten på «Den talende kamel» i Torbjørn Egners *Kardemomme by*. Jeg fikk spille teater med flotte kulisser, ble sminket av pratsomme mødre og fikk alle kostymer tilpasset mine størrelser. De foreldrene som ikke bygget kulisser eller sydde kostymer, skaffet sponsorer til programmet. Alle måtte hjelpe til. *Kardemomme by* ble sett av tusenvis og jeg var strålende fornøyd med å gå på barneteater.

For meg var det akkurat sånn teater skulle være. Man fikk et manus, pugget tekst, kledde seg ut og spilte forestillinger. Senere, da jeg begynte å studere drama og teater, gikk ikke lenger lærerne i jeans og skjorter. De hadde klær det gikk an å bevege seg i, og det med god grunn. Jeg ble introdusert for fysisk teater, sanseøvelser, konsentrasjonsøvelser, figurteater m.m. Litt skeptisk husker jeg likevel at jeg var første gangen jeg fikk beskjed om å være 30% kylling, eller da jeg skulle drikke av en usynlig kopp, for så å beskrive smaken. Ørlite skeptisk, men desto mer fascinert og nysgjerrig.

Etterhvert som jeg hadde lest litt og kommet godt inn i studiehverdagen, forstod jeg at det fantes mange ulike tilnærminger til teaterfaget. Noen fokuserte mest på produkt, mens andre fokuserte mest på prosess. Før jeg begynte på bacheloren min i *Drama og teater* var jeg overbevist om at det å være produktorientert var det riktige, men som mennesker flest er jeg et dynamisk vesen, og etterhvert som jeg får mer kunnskap om et tema, får jeg også et mer nyansert bilde av det. Da jeg gikk inn i arbeidet med denne oppgaven var det ikke for å finne ut om en spesifikk tilnærming til teaterfaget var den eneste riktige, for jeg var overbevist om at det fantes ulike praksiser som tjener ulike formål. Jeg valgte derimot å undersøke ulike praksiser og ulike tilnærminger til faget, da det trigget min nysgjerrighet og er relevant for det jeg jobber med til daglig som teaterlærer.

Jeg har de siste årene jobbet som teaterlærer i kulturskolen. På en fagdag vi hadde med alle kulturskolene i fylket, skulle vi i den siste økten gå sammen med lærere fra andre kulturskoler.. Sanglærere med sanglærerne, fløytelærere med fløytelærere og teaterlærere med teaterlærere. Her skulle vi diskutere utfordringer i arbeidshverdagen og bli bedre kjent med andre i samme yrke. Det første som slo meg var at det var overaskende mange av kulturskolene som ikke hadde et teatertilbud. Det andre var hvor lite vi, som kollegaer, visste om hverandres arbeid. Selv vokste jeg opp i Hvaler kommune, hvor vi ikke hadde et teatertilbud i regi av kulturskolen. Dette fantes ikke i nabokommunen, Fredrikstad. Det fantes riktignok flere teatertilbud for barn og unge, men disse var alle private. Selv var jeg med i både Fredrikstad barne- og ungdomsteater og Hvaler barne- og ungdomsteater, og sitter utelukkende igjen med gode minner derfra. Begge teatergruppene hadde til felles at de fra sesongstart jobbet frem mot en stor produksjon, og vi fikk utdelt manus og roller allerede i løpet av de første ukene.

Er dette den eneste måten å jobbe med barneteater på? Og gjøres det på denne måten også i kulturskolen? For å kunne nærme meg svar på disse spørsmålene har jeg valgt å ta for meg følgende problemstilling:

1.1 Problemstilling

Hvilke forventninger har barn og foreldre til kulturskolens teaterkurs? Og, hvordan samsvarer deres forventninger med kulturskolens læreplaner og praksis?

Jeg er på langt nær den første som forsker på, eller skriver om, kulturskolen. Kulturskolen har tidligere både blitt evaluert i stortingsmeldinger og undersøkt i store forskningsoppgaver. I

denne oppgaven velger jeg å snevre problemstillingen inn til det jeg har fundert over i min arbeidshverdag. En arbeidshverdag som består av teaterundervisning hvor elevene er 1.-7. klassinger. Majoriteten av barna går imidlertid i 2.-4. klasse, og jeg vil derfor fokusere mest på denne aldersgruppen. Dette er et prosjekt jeg selv er interessert i, men jeg er overbevist om at også andre teaterlærere i norsk kulturskole er nysgjerrig på samme problematikken.

For å komme til bunns i problemstillingen har jeg valgt å gjøre tre ting: Se på forventninger, praksis og læreplaner

Det første er å undersøke hvilke forventninger barn og foreldre faktisk har når de begynner på kulturskolen. Dette gjør jeg først og fremst i form av et anonymt spørreskjema.

Før jeg får satt disse forventningene opp mot læreplanmål og praksis, kartlegger jeg dagens praksis og undersøker hva som faktisk står i læreplanen.

Dagens praksis kartlegger jeg gjennom intervjuer med teaterlærere i kulturskolen og læreplanen undersøker jeg ved hjelp av dokumentanalyse.

Jeg har bevisst brukt ordet læreplan i problemstillingen, da dette er et ord de fleste kjenner fra skoleverket. I kulturskolene varierer det fra kommune til kommune om de har vedtatt noen form for læreplan innenfor de ulike fagene. Derfor blir det i denne oppgaven først og fremst rammeplanen for kulturskolen jeg fokuserer på. Nærmere bestemt *Rammeplan for kulturskolen: mangfold og fordypning*. Dette er i skrivende stund den nyeste rammeplanen og ble i 2016 utgitt av Norsk kulturskoleråd på oppdrag fra de norske kommunene. Den er ment å bidra til en nasjonal fellestenkning og bidra til et ytterligere kvalitetsløft for kulturskolen. Den nye rammeplanen er ment å være kulturskolens kunnskapsløft (Norsk kulturskoleråd, 2018).

2.0 Metode

Ordet *metode* kommer av det greske ordet *méthodos* og betyr «undersøkelsesmåte» eller mer nøyaktig «det å følge en viss vei mot et mål» (Caprona, 2015, s. 947). I dette kapitlet vil jeg derfor redegjøre for hvilke undersøkelsesmåter jeg vil benytte på min vei mot målet, som er å svare på oppgavens problemstilling.

2.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Denne masteroppgaven tar hovedsakelig for seg kvalitative studier, hvor jeg ikke søker universelle, objektive sannheter, slik det ofte gjøres i naturvitenskapen. Jeg befinner meg i stedet i en humanistisk forskningstradisjon hvor fortolkning av tekster og menneskers erfaringer og opplevelser av egen livsverden er sentral. De undersøkte menneskenes følelser, tanker og opplevelser forteller noe om hvordan disse enkeltmenneskene tenker og oppfatter fenomener i sin hverdag. Dette vil ikke nødvendigvis gi nøytrale, objektive, allmenne sannheter, men kunne si noe om hvordan en spesifikk gruppe opplever teaterundervisningen i kulturskoler de selv har en tilknytning til. I en kvalitativ forskningstradisjon er det interessant å se fenomener ut fra menneskers egne perspektiver, og hvordan verden oppleves av informantene, sett fra et perspektiv hvor den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). Forskningsprosjektet har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming med forankring i en fortolkende tradisjon. Jeg vil nedenfor redegjøre for både det fenomenologiske og hermeneutiske perspektiv.

2.1.1 Fenomenologi og Edmund Husserl (1859-1938)

Fenomenologi: læren om fenomenene; læren om bevissthetens, erkjennelsens former og utvikling; filosofisk grunnvitenskap som vil finne fram til tingenes vesen. Av tysk *Phänomenologie*, som bygger på gresk *phainómenon*, som egentlig betyr «det som viser seg» (Caprona, 2015, s. 935).

Det finnes flere prefilosofiske fenomenologiske tradisjoner, men det var først med Heideggers læremester, Edmund Husserl, at den fenomenologiske skolen ble grunnlagt. Fenomenologiens mål er å se et fenomen for hva det faktisk er¹, ved å legge til side alle stereotyper, idéer og inntrykk man på forhånd har om fenomenet (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 185-

¹ Det Husserl kalte å gå «til saken selv» (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 186)

186). Fenomenologi er mer en filosofi eller et perspektiv enn en metode. Likevel har den vært utgangspunkt for flere empiriske forskningsmetoder innenfor blant annet sosiologi, psykologi og antropologi, samt blitt en grunnleggende filosofi for eksistensialismen og 1960- og 1970-tallets humanistiske filosofi (Jacobsen et al, 2010, s. 185-187). Jeg vil nå forsøke å forklare fenomenologiens ambisjoner som vitenskap og praksis, illustrert gjennom et tradisjonelt folkeeventyr.

Haren som hadde vært gift

Det var en gang er hare som var ute og gikk i det grønne. «Å, hurra, hei og hopp!» skrek han, hoppet og sprang, og rett som det var, gjorde han et rundkast bortetter og sto på toben i groen.

Så kom en rev luskende.

«God dag, god dag!» sa haren. «Jeg er så glad i dag fordi jeg har vært gift, skal du vite,» sa haren.

«Det var vel det da,» sa reven.

«Å, det var ikke så vel heller, for hun skåret hardt på hornene, og så var det et troll til kjerring jeg fikk,» sa han.

«Det var ille det da,» sa reven.

«Å, det var ikke så ille heller,» sa haren, «for jeg fikk rikdom med henne, hun hadde en stue.»

«Det var da vel det,» sa reven.

«Å, det var ikke så vel heller,» sa haren, «for stua brant opp, og alt det vi eide.»

«Det var da riktig ille,» sa reven.

«Å, det var ikke så ille enda,» sa haren, «for hun brant opp kjerringa med.» (Asbjørnsen & Moe, 1994, s. 391)

I dette korte folkeeventyret, tar reven det for gitt at han vet hva haren tenker (ved flere anledninger). Reven tror han allerede *vet* hvordan haren har hatt det som gift, og føler derfor

ikke han behøver å spørre. I fenomenologien skal man aldri ta det for gitt at man vet hva andre føler, ønsker eller tenker, men heller spørre og lytte omhyggelig, og legge bort de refleksjoner, antagelser og teorier man vanligvis har om fenomenet eller emnet (Jacobsen et al, 2010, s.9).

En av Husserls og fenomenologiens grunnpilarer er tanken om menneskers bevissthet alltid er intensjonel, og at bevisstheten alltid er rettet mot noe. «Når vi tenker, tenker vi nødvendigvis på noe, og når vi sanser, er der et bestemt *noget*, der sanses» (Jacobsen et al, 2010, s. 187). Subjekt/mennesket og objekt/verden virker på hverandre og man kan beskrive fenomener ut i fra hvordan de virker på, og presenteres ovenfor, vår bevissthet (Jacobsen et al, 2010, s. 187).

Husserl ble etterhvert opptatt av det han kalte *livsverden*. Dette er den førvitenskapelig sanse- og erfaringsverdenen vi lever i. Også Husserls elev, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), var opptatt av at alt han visste om verden, selv via vitenskapen, opprinnelig kom fra hans livsverden, og at all vitenskapen er skapt på bakgrunn av denne verdenen. Fenomenologien søker ikke å skape ny viten, men snarere å avdekke og synliggjøre meninger og betydninger vi allerede kjenner (Jacobsen et al, 2010, s. 187-188). Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann forklarer at det er vitenskapen som må tilpasse seg livsverdenen og at «Det er med utgangspunkt i livsverdenen, at vi kan beskrive forskjellige fenomener og gå bag om fordomme, stereotypier, sociale og kulturelle påvirkninger, vi tager for givet i dagligdagen, og som kan have betydning for, hvordan vi oppfatter verdenen» (2010, s.188). Går man bakom sine egne fordommer kan man nå selve målet med fenomenologisk analyse, nemlig å finne et fenomenens *essens*, fenomenenes vesen. Dette gjøres ved å utelukke forutinntatte antagelser og vitenskapelige oppfatninger om et fenomen. Disse forutinntatthetene settes i parentes (*transcendental reduksjon*), for slik å holde muligheten åpen for å finne en objektiv, fordomsfri og presis beskrivelse av et fenomen (Jacobsen et al, 2010, s. 188).

Selv om jeg til en viss grad ønsker å sette mine egne forforståelser til side når jeg analyserer informantenes perspektiver, ønsker jeg ikke en transcendental reduksjon i forbindelse med informantenes uttalelser. I denne masteroppgaven er det deres subjektive meninger og ikke objektive sannheter, som er interessante. Nettopp fordi jeg ikke forsøker å finne ut med sikkerhet hvordan alle norske barn og foreldres forventninger samsvarer med hele kulturskolenorges praksis. Målet er å se hvordan forventningene til foreldre og barn ved en gitt kulturskole samsvarer med praksisen på denne og to andre undersøkte kulturskolene. Muligens

kan dette også relateres til andre foreldregrupper på andre kulturskoler, men dette kan ikke sies med sikkerhet.

2.1.2 Hermeneutikk

Ordet *hermeneutikk* kommer fra det greske ordet *hermeneúein* og betyr fortolkningslære eller vitenskapen om skrifttolkningens filosofi (Caprona, 2015, s. 937). Selv om hermeneutikk stort sett forbindes med skrevne tekster, har betydningen utviklet seg til å omfatte hele mennesket. Jeg vil kort gjøre rede for denne utviklingen, før jeg vil komme nærmere inn på *den hermeneutiske sirkel* og Hans-Georg Gadamer. Lignende former for tolkning fantes allerede hos Augustin (354-430) i hans verk, *De doctrina christiana*, om hvordan bibelen skal tolkes på ulike måter (Gamlund, Svendsen & Säätelä, 2016, s. 37). På 1700-tallet utviklet hermeneutikken seg fra bibelhermeneutikk (*hermeneutica sacra*) til en allmenn hermeneutikk (*hermeneutica universalis*). Johann Martin Chladenius forklarer i sitt verk fra 1742, *Innledning til den riktige utlegningen av fornuftige taler og skrifter*, hvordan det ikke finnes noe nøytralt ståsted, da leseren må tolke alt han eller hun leser ut fra sitt perspektiv. Alle som tolker en tekst må begynne et sted, med noen forventninger. Disse forventningene er formet av tidlige tolkninger og erfaringer (Gamlund et al, 2016, s.38-39).

Mens Chladenius fokuserte på teksten kom det etterhvert andre som ikke bare så hermeneutikk som gyldig for gamle eller fremmede tekster, men også for tekster fra sin egen kultur og samtid. Nå skulle hermeneutikken omfatte alt som ble uttrykt språklig, ikke bare tekster. Man ville også forstå forfatterens sjeleliv. Friedrich Schleiermacher (1768-1834) ble sentral og mente hermeneutikken bestod av både *grammatiske* og *psykologiske* tolkninger. Den grammatiske delen tolker de språklige uttrykkene, mens den psykologiske forsøker å forstå sjelstilstanden til personen bak de språklige uttrykkene (Gamlund et al, 2016, s.39-40). I *Tolkning och refleksjon* bruker Alvesson og Sköldberg ordet *empati* når de forklarer hvordan man ønsket å penetrere seg inn i den handlendes sjel i søken etter disse psykologiske tolkningene (2013, s. 195). Schleiermacher ønsket å finne tekstens opprinnelige mening, mens Wilhelm Dilthey (1833-1911) tok det et skritt videre, fra å tolke språklige ytringer, til å tolke livet selv. Dilthey bidro til en klassisk utforming av hermeneutikken. Der naturvitenskapen *forklarte* naturen, handlet *åndsvitenskapen* (humaniora) om å *forstå* alle menneskelige produkter og aktiviteter (Gamlund et al, 2016, s. 42-43).

2.1.3 Gadammers hermeneutikk

Selv om de skilte seg fra hverandre på enkelte områder bygget Hans-Georg Gadamer (1900-2002) på sin læremester Martin Heideggers (1889-1976) teorier da han utgav sitt hovedverk, *Sannhet og metode*, i 1960 (Gamlund et al, 2016, s.45). Heidegger var tidligere elev av fenomenologiens far, Edmund Husserl (1859-1938), men brøt etter en tid med sin læremester (Alnes, 2017). Heidegger mente hermeneutikken grep om ethvert forhold mennesker har til seg selv, andre mennesker og sin egen omverden. Han betraktet det å være fortolkende som et vesentlig trekk ved det å være menneske, og så på hermeneutikken som en beskrivelse av dets væremåte (Gamlund et al, 2016, s. 45). Som nevnt tidligere, er forståelse et viktig begrep i hermeneutikken. Og i følge Gadamer er all forståelse gjennomsyret av *fordommer*. Disse fordommene (eller for-dommene) er ikke nødvendigvis negative, men rett og slett dommer felt forut for andre dommer (Gamlund et al, 2016, s.46). En begrepshistorisk analyse viser at fordom først får sin negative klang i opplysningstiden. Det betyr egentlig: «en dom som blir felt før den er endelig testet mot alle saklige relevante momenter» (Gadamer, 2010, s. 307).

Hermeneutikken, betyr som nevnt tidligere, fortolkningslære. Måten man forsøker å forstå på i hermeneutikken er ved å veksle mellom å se på deler av det man tolker og helheten. Dette forklares gjerne gjennom *den hermeneutiske sirkel*.

Den som vil forstå en tekst, fullbyrder alltid et utkast. Han fremkaster en helhetlig mening i det øyeblikket en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi men allerede leser teksten med visse forventninger til en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten innebærer å utarbeide et slikt første utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av hva man finner ut når man trenger lenger inn i meningen (Gadamer, 2010, s. 303-304)

Hvis man for eksempel skal forstå et dikt må man tolke det. Man kan da begynne med ett ord og tenke på hva det ordet betyr. Så ser man ordet i sammenheng med ord nummer to, som nå sees i lys av den betydningen som er tillagt ord nummer én. Kanskje må man nå gå tilbake til det første ordet og tolke det på nytt. Dette fortsetter og fortsetter i en sirkelbevegelse mellom enkeltdelene og helheten. Helheten utvider seg etterhvert fra å gjelde de to ordene til å gjelde en setning, et vers og hele diktet. Man kan fortsette flere runder i sirkelen. Helheten vokser til

å omfatte alle dikterens verk, dikterens liv, dikterens samtid og dikt dikteren selv har lest av tidligere diktere. For å kunne starte rundreisen i den hermeneutiske sirkelen må man forstå en liten del (i nevnte tilfelle det første ordet). Nettopp dette at man starter et sted og helheten utvider seg for hver runde i sirkelen, gjør det kanskje riktigere å refererer til den hermeneutiske sirkelen som den hermeneutiske *spiral*. En spiral som ikke hadde hatt noen begynnelse uten fordommer (Gamlund et al, 2016, s.46).

Gadamer tar et oppgjør med opplysningstidens objektivistiske vitenskapsideal og dets syn på begrunnelsens viktighet fremfor innsikten. Gadamer mente at fornuften kun kan utfolde seg i den historiske situasjonen man befinner seg i (Gamlund et al, 2016, s.47). Dette kan forklares ved at alle personer har en *forståelseshorisont*. Alle individers forståelseshorisont vil være ulik, men ha flere fellestrekk dersom man befinner seg i samme tid (Gamlund et al, 2016, s.47). Min forståelseshorisont er eksempelvis likere mine medstudenters forståelseshorisont, enn historiehorisonten til en indianer i det førkolumbiske Amerika. Forståelseshorisonten en kombinasjon av et individs bakgrunn og kan defineres som: «...summen av de oppfatningene en person har» (Gamlund et al, 2016, s.47). Dette betyr at alle fenomenene vi møter på, tolker vi bevisst eller ubevisst på bakgrunn av vår forforståelse. Deler av forforståelsen er vi klar over, men store deler er vi ikke klar over (Gamlund et al, 2016, s.46). Hvis jeg ser en studine på gaten med Fjällrävensekk gjør jeg meg opp et førsteinntrykk av hvordan hun er som person, på samme måte som jeg gjør meg opp et inntrykk av kulturskolens rammeplan når jeg leser den. Disse tolkningene får jeg ikke gjort noe med, men i en forskningssituasjon kan jeg derimot være bevisst på at disse forforståelsene er der, både hos meg og hos alle andre. Dette ville vært gjeldene også hvis jeg forsket innenfor naturvitenskapen, og Gadamer mener derfor hermeneutikken gjør krav på *universalitet* (Gamlund et al, 2016).

Gadamer skiller likevel mellom naturvitenskapen og åndsvitenskapen. Ifølge Gadamer er objektene fra naturvitenskapen de samme uansett historisk kontekst. En stein forblir en stein. Åndsvitenskapens objekter konstitueres ifølge Gadamer av forståelsen av dem, og har en iboende *historisitet* (Gamlund et al, 2016, s.48). Denne forskjellen i objekter gjør at de to vitenskapene må undersøkes ved hjelp av ulike metoder (Gamlund et al, 2016, s.48).

Den hermeneutiske sirkelen, også kalt forståelsens sirkel, kom ikke med Gadamer. Den var formulert allerede hos Matthias Flacius (1520-1575) (Krogh 2012 s. 24). Schleiermacher ville trolig brukt sirkelen til han kom frem til hva personen bak teksten hadde ment med den, men

dette er ikke nok for de moderne hermeneutikerne. Gadamer mente verket, i likhet med tolkeren, har en horisont. Målet er at verket og tolkeren gjennom en dialog skal komme til en enighet, eller en såkalt *horisontsammensmeltning* (Gamlund et al, 2016, s.49). Schleiermacher søkte som sagt en likestilling med opphavsmannen, mens Gadamer mente verket aldri slutter å utvikle seg, grunnet historismen og det faktum at verket utvikler seg i forhold til ulike tolkere. Han kom derfor frem til at tekstenes meninger *alltid* overskrider forfatterens (Gadamer, 2010, s.334-335). Gadamer hadde nå tatt et oppgjør med Schleiermacher, den romantiske hermeneutikken og individualismen.

«Det er ikke lenger individualiteten og dens oppfatning som står i sentrum, men den saklige sannheten, og teksten blir derfor ikke forstått som et livsuttrykk, men blir tatt alvorlig i sitt sannhetskrav. Dette – ja nettopp dette – er hva «forståelse» betyr, noe som i sin tid var selvsagt...» (Gadamer, 2010, s.335)

Gadamer moderniserte hermeneutikkene og satt, som Chladenius, igjen teksten i fokus.

2.2 Kvalitativ og kvantitativ metode

Det er vanlig og skille mellom *kvalitativ* og *kvantitativ* forskning. I denne oppgaven har jeg hovedvekt på den kvalitative forskningen, men benytter begge deler. Hovedforskjellen mellom de to metodene er frihet og fleksibilitet. Enkelt forklart er forskningsmetoden den samme i både kvalitativ og kvantitativ forskning. Christoffersen og Johannessen deler prosessen opp i fire punkter: *forberedelse, datainnsamling, dataanalyse og rapportering* (2012, s. 18-19). Hvordan man gjennomfører disse fire punktene varierer, men punktene gjelder for både kvalitativ og kvantitativ forskning. I kvantitativ forskning kan man, som jeg har valgt, benytte seg av en spørreundersøkelse med gitte svaralternativer for å generere data. Når resultater fra en kvantitativ undersøkelse analyseres skjer dette ved hjelp av opptelling og statistiske metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 19). Undersøkelsene omfatter gjerne mange informanter, og resultatene kan ofte vises i diagrammer eller grafer. Felles for både kvalitativ og kvantitativ forskning er at tolking av data er vesentlig. En fordel ved kvantitativ forskning er at man lettere kan sammenligne svar på tvers av settinger og deltakere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17).

I kvalitative undersøkelser fokuserer gjerne forskeren mindre på tall og mer på tekst, lyd og bilder. Hvis forskeren, slik blant annet jeg har valgt, benytter seg av intervju som metode, er mulighetene større for fleksibilitet og utfyllende svar, grunnet åpne spørsmål. Forskeren stiller ikke nødvendigvis de samme spørsmålene til de ulike informantene og svarene er ikke nødvendigvis sammenlignbare (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). I analysearbeidet bedriver forskeren ofte bearbeiding av lyd, bilder eller tekst. For min del blir dette hovedsakelig tekst (medregnet transkriberte intervjuer).

Det er ifølge Brinkmann og Tanggaard to måter å se på kvalitativ forskning. Den første måten er som et undersøkelsesfelt og en erkjennelsestradisjon. Forskerne som kaller sin tilnærming kvalitativ ønsker med dette å distansere seg fra andre typer forskning, samtidig som de ønsker å signalisere tilhørighet til erkjennelsestradisjonen og undersøkelsesfeltet (2010, s. 18). Den andre måten er at man ser på kvalitativ forskning som en naturlig fase i en forskningsprosess, og en nødvendig forberedelse til all forskningspraksis (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 19). Et eksempel på dette kan være:

Hjerneforskere, der ønsker at finde hjernemæssige korrelater til eksempelvis forelskelse eller børns adfærdsmæssige forstyrrelser i skolen, må først indkredse fænomenet, som det udtrykker sig i menneskers omgang med hinanden. Al forskning begynder med en form for kvalitativ analyse af det fænomen eller genstandsfelt, man ønsker undersøgt. Hvis vi ikke først har identificeret, hvordan forelskelse ytrer sig i vores omgang med hinanden, kan vi heller ikke lede efter den i hjernen eller finde ud af, hvor mange der er forelskede. (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 19)

I eksempelet over benyttes både kvantitativ og kvalitativ metode i samme forskningsprosjekt. Dette kaller Brinkmann og Tanggaard *mixed methods* (2010, s. 19). Christoffersen og Johannessen skriver at man til og med kan benytte både kvalitativ og kvantitativ metode i en og samme undersøkelse (2012, s. 17). Ved å benytte en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål har jeg gjort nettopp dette i forbindelse med spørreundersøkelsen i dette forskningsprosjektet. Dette komme jeg tilbake til senere i kapitlet, men først litt om intervju.

2.3 Intervju

Ordet *intervju*, som stammer fra det franske ordet *entrevue*, er «en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22). Det finnes en rekke ulike former for samtaler og konversasjoner. Vi kan skille mellom de man finner i skjønnlitteraturen og det man gjerne kaller faglige konversasjoner. Faglige konversasjoner er alt fra journalistiske intervjuer og juridiske forhør til terapeutiske samtaler og akademiske muntlige eksamener. I denne siste gruppen hører også det *kvalitative forskningsintervjuet* hjemme. Det kvalitative forskningsintervjuet kan i noen tilfeller grense mot terapeutiske og journalistiske intervjuer, men i all hovedsak er dets formål å forstå et bestemt emne sett fra intervjupersonenes subjektive ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forskningsintervjuer snakker vi med folk fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine. Samtidig bør det understrekes at begrepet «subjekt» også indikerer at folk er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som bestemmer deres egne handlingsvalg. Subjektet er altså ikke helt subjektivt, men blir påvirket av omgivelsene i hva de snakker om og hvordan. Når vi intervjuer bør vi tenke på intervjupersonene som «forfattede forfattere» og denne dobbeltbetydningen, altså både forfatter og styrt av andre («forfattede») gjør det meningsfylt å beskrive intervjupersonene som subjekter. (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20)

Sitatet kan sees som en referanse til forforståelsen man finner i hermeneutikken og fenomenologien. De to retningene er som nevnt begge klare på at subjektet er farget av forforståelser, noe jeg som forsker bør være bevisst i intervjuene. Det er ulike måter å se for seg et intervju på; intervjuets tosidighet. Man kan se på det som den konstruerte kunnskapen som skapes mellom intervjueren og intervjuobjektets synspunkter i løpet av deres samtale, eller fokusere på at en intervjuer og et subjekt interagerer (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskapen mellom de to og samhandlingen under selve intervjuet har naturlig nok stor betydning for intervjuets kvalitet. Andre faktorer som avgjør om et intervju blir godt eller dårlig kan være kvaliteten på selve intervjueren og intervjuobjektet. Akkurat som med alt annet finnes det gode

og dårlige intervjuobjekter. Et intervjuobjekt som ikke samarbeider i tilstrekkelig grad, ikke viser interesse eller fort sporer av fra temaet, vil trolig oppleves som en utfordring. Kvale og Brinkmann beskriver gode intervjupersoner som ærlige, kunnskapsrike, veltalende, motiverte og samarbeidsvillige (2015, s. 195). For at informantene, de intervjuede, som ble brukt i forbindelse med denne oppgaven skulle være både kunnskapsrike og engasjerte i tematikken, valgte jeg informanter med erfaring fra feltet. Samtlige av informantene har utdanning innen drama- og teaterfeltet, og arbeider til daglig som pedagoger ved kommunale kulturskoler i Norge. Unntaket er informanten jeg har valgt å kalle «B2». «B2» jobbet som teaterlærer ved en kulturskole tidligere, men er nå leder for teatertilbudet ved den samme kulturskolen. Selv om informantene skulle være veltalende og sitte inne med betydelig kunnskap, betyr ikke det at intervjueren ikke må være på vakt. Veltalenhet og eleganse kan i noen tilfeller være med å tildekke motstridende forhold i forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, 195).

Intervjueren bør være godt kjent med intervjuets tema og ha satt seg godt inn i intervjupersonens fag. Dette var uproblematisk i det dette prosjektet, da intervjueren arbeider i kulturskolen. Likevel er det en hel del andre kriterier en intervjuer bør sette seg inn i. Jeg leste derfor tidlig Kvale og Brinkmanns råd for å gjøre et best mulig intervju:

Kvalitetskriterier for et intervju

- I hvilken grad fås spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjupersonen?
- Jo kortere intervjuernes spørsmål er og jo lengre intervjupersonenes svar er, desto bedre.
- I hvilken grad følges spørsmålene opp fra intervjuerens side, og hvordan klargjøres betydningen av de relevante delene av svaret?
- Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.
- Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine fortolkninger av intervjupersonens svar.
- Intervjuet er «selvkommuniserende» - det er i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra forklaringer. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194)

Disse punktene har jeg vært bevisst, og brukt som retningslinjer i intervjuarbeidet. Kvale og Brinkmann trekker spesielt frem de tre siste punktene, som henviser til det ideelle intervju (2015, s.193). Disse punktene kan være vanskelige å følge, blant annet fordi intervjueren må tolke intervjuet mens intervjuet pågår. Intervjueren må raskt avgjøre hvilke spørsmål som bør følges opp og vite når det er riktig å gå videre med et nytt spørsmål eller til et nytt tema. For å få til dette i denne forskningsoppgaven, laget jeg derfor en enkel intervjuguide på to sider, med spørsmål og stikkord ordnet etter ulike temaer. Slik kunne jeg lett kunne hoppe videre til et nytt tema eller følge med på når intervjupersonen gled inn på en annen tematikk. Dette er også med å gjøre det kvalitative forskningsintervjuet fleksibelt, og man kan få fyldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 77).

Da samtlige av de intervjuede informantene jobber i kulturskoler blir dette en naturlig del av dagliglivet deres. «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 43). Intervjuer passer derfor godt til denne oppgaven, da formålet med intervjuene er å finne ut hvilke inntrykk kulturskolelærerne har av barn og foreldres forventninger, samt kartlegge deres praksis. Siden jeg hadde fordel av å ha god kjennskap til feltet, da jeg også selv er kulturskolelærer, ble det ekstra viktig for meg ikke å fremheve mine egne synspunkter under intervjuet. Som intervjuer er det viktig ikke å påvirke eller tilegne intervjuobjektene meninger. Fra vitenskapsteorien vet jeg at jeg som fagperson har subjektive meninger rundt intervju spørsmålene, og det kunne vært ødeleggende for forskningen dersom jeg gjorde det tydelig ovenfor intervjuobjektet hva jeg selv tenker/mener om de ulike temaene.

Tidligere i kapittelet pekte jeg på Kvale og Brinkmanns kvalitetskriterier for et godt intervju. Et viktig punkt ble å snakke minst mulig selv. Fokuset lå dermed på å stille korte spørsmål, mens intervjupersonen fikk god tid til å svare. Skulle den intervjuede stoppe opp underveis i et spørsmål, ble det mitt ansvar å ikke avbryte pausen med det samme, i tilfelle den intervjuede skulle begynne å snakke om noe annet relevant. At man tolererer pauser og lar den intervjuede snakke ut, er det Kvale og Brinkmann kaller *vennlig*. De har til sammen satt opp ti kvalifikasjonskriterier for en god intervjuer² (2015, s. 195-196).

²De ti kriteriene for et godt intervju er: kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende (Kvale & Brinkmann, 2015, s.195-196).

Under intervjuet er det viktig å unngå for mange ledende spørsmål. Det er også viktig å huske på at ikke bare spørsmål kan være ledende. Kvale og Brinkmann skriver at intervjueren kan gi positive eller negative forsterkere i form av egne verbale og/eller kroppslige responser på et gitt spørsmål (2015, s. 201-202). Dette kan igjen påvirke den intervjuedes svar på senere stilte spørsmål. Det er med andre ord både tips man bør følge og «feller» man bør unngå å falle i, men i *Det kvalitative forskningsintervju* (2015) bemerker Kvale og Brinkmann at man ved fokus på å gjøre et «godt intervju» paradoksalt nok kan komme til å skade kunnskapsproduksjonen (s. 203). Jeg valgte derfor å ta til meg flest mulig tips på forhånd, men ikke ha tankene om tips og feller med meg inn i rommet under selve intervjuet.

2.3.1 Utvelgelse av informanter

I forskerens arbeid med utvelgelse av informanter må han eller hun ta en rekke avgjørelser som kan være avgjørende for resultatet. Å velge informanter ut i fra *strategisk utvelgelse* er det vanligste i kvalitative intervjuer. Det er flere former for strategisk utvelgelse. Til intervjuene i denne oppgaven ha jeg foretatt et relativt homogent utvalg av informanter. I dette tilfellet sikter jeg da til at informantene både har utdannelse- og arbeider innenfor det samme feltet, innenfor et relativt begrenset geografisk område. De snakker alle samme språk, norsk, og er alle ansatt i kommunal sektor. Når utvelgelsene gjøres i homogene målgrupper trenger man færre informanter, enn ved heterogene målgrupper (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52-57). Selve utvelgelsen kan nok karakteriseres som en såkalt *kriteriebasert utvelgelse*. Det vil si at informantene må oppfylle spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). I dette tilfellet var kriteriene at informantene var ansatt på en kulturskole, hvor de arbeidet med teater. Jeg satt også erfaring som et kriterium, og valgte derfor ikke nyansatte teaterlærere. Gjennom samtalen får man et innblikk i personers livsverden, mens det for eksempel ikke er mulig å observere fortiden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Dette gjør at intervju egner seg godt som metode, hvor hensikten blant annet er å få innblikk i fagpersonenes erfaringer.

For å få tak i informanter kontaktet jeg lederen for teatertilbudet ved fem kulturskoler på e-post, hvor jeg gjorde rede for hva intervjuet skulle brukes til, samt intervjuets tema og oppgavens problemstilling. Av de fem kulturskolene jeg kontaktet var det to som ikke svarte, én som hadde en nyansatt lærer uten tidligere erfaring i kulturskolen og to kulturskoler som gladelig stilte opp. Fra den første kulturskolen intervjuet jeg en teaterlærer, og tidligere leder, (A1), mens jeg fra den andre kulturskolen intervjuet en teaterlærer (C2) og hennes overordnede

(B2), som var leder for kulturskolens teater tilbud. Felles for de to kulturskolene er at de er lokalisert i to norske byer.

2.3.2 Intervjutyper

Intervjutyperen jeg benyttet meg av var et *semistrukturert intervju*. Det kan også kalles et *delvis strukturert intervju*, men jeg vil videre i teksten omtale det som semistrukturert. I et semistrukturert intervju kan spørsmål, temaer og rekkefølge variere, men man har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71). Dette skiller seg fra et *åpent* eller *ustrukturert intervju* som bærer mer preg av en uformell samtale, eller et *strukturert intervju* hvor spørsmålene og rekkefølgen er fastsatt på forhånd (Christoffersen & Johannessen, 2012).

2.3.3 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju omtales i følge Christoffersen og Johannessen i noen tilfeller som et *intervju basert på intervjuguide* (2012). En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men en sjekkliste med temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). En fordel med intervjuguiden er at selv om den vanligvis er ment til å fastsette rekkefølgen for de ulike temaene i intervjuet, uten problem kan endres hvis den intervjuede tar opp nye temaer. Dette gjør at semistrukturerte intervjuer ofte gir en fin balanse mellom fleksibilitet og standardisering (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). I arbeidet med å utforme en intervjuguide finnes det en rekke maler man kan benytte eller la seg inspirere av. Felles for disse er at de begynner med en innledning hvor forskeren presenterer seg og prosjektet sitt. Forskeren forklarer her også hva intervjuet skal brukes til. Mesteparten av denne informasjonen var i mitt tilfelle gitt da vi avtalte intervjuene, men jeg valgte å gjenta meg selv. I tillegg til det informative aspektet kan dette nemlig være med på å «bryte isen» og få samtalen naturlig i gang. Under denne innledningen bør man også gi beskjed om at intervjuet vil bli tatt opp, og innhente en tillatelse til å gjøre opptak av intervjuet. Hvis man skal bruke informantens personopplysninger må det gjøres en avtale om dette. Hvis ikke, som i mitt tilfelle, informerer man om at informantene skal være anonyme, og de derfor må unngå å si navnet sitt og stedet de jobber etter at opptakeren blir skrudd på. Jeg kommer tilbake til hvordan dette ble løst i mine intervjuer, når jeg senere i kapitlet tar for meg etikk. Etter dette gis det beskjed om intervjuets tiltenkte varighet, som i mitt tilfelle var en snau time, før man setter på opptakeren og er klare for intervjuets hoveddel.

Hoveddelen begynner ofte med rene *faktaspørsmål*. Dette er enkle spørsmål med konkrete svar og er med på å skape et tillitsforhold til informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). I mine intervjuer fungerte dette som en form for oppvarming, samtidig som jeg fikk muligheten til å stille viktige spørsmål for å kategorisere kulturskolen, få et innblikk i lærerens teaterfilosofi og legge grunnlaget for videre spørsmål. Etter faktaspørsmålene følger det Christoffersen og Johannessen kaller *introduksjonsspørsmål*. Her forsøker forskeren å rette informantens oppmerksomhet inn på intervjuets tema (2012, s. 80). Halvparten av intervjutiden kan benyttes til såkalte *nøkkelspørsmål*. Her kommer de spørsmålene som trenger utdypning og dette er hoveddelen av det kvalitative intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80-81). Intervjueren kan også legge inn såkalte *overgangsspørsmål*, som ofte forbinder introduksjonsspørsmålene og nøkkelspørsmålene, eller *kompliserte og sensitive spørsmål*. Spesielt den siste kategorien er ikke relevant i denne oppgavens intervjuer, da det ikke fokuseres på pinlige og veldig personlige spørsmål. Jeg går derfor videre til intervjuets *avslutning*. Her kan informanten komme med tilleggsopplysninger eller intervjueren kan søke klarhet i eventuelle uklarheter. Etter dette skrur intervjueren av opptakeren, takker for seg og er klar for neste del: transkribering.

2.3.4 Transkribering

Etter intervjuet må man omgjøre det muntlige intervjuet til skriftlig tekst. Dette kan gjøres på flere måter. Man kan stole fullt og helt på sin egen hukommelse, notere, filme eller gjøre lydopptak. Personlig valgte jeg å benytte meg av lydopptak. Hvis man tar opp lyd, for eksempel ved hjelp av en digital diktafon, kan man konsentrere seg fullt og helt om dynamikken og være i intervjuet, før man senere går tilbake til opptaket for å lytte til detaljer som ordbruk, pauser og tonefall (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av lydopptak er det først og fremst viktig at opptakeren tar opp det som blir sagt. Hvis opptakeren har dårlig rekkevidde, lokalet har bakgrunnsstøy eller intervjupersonen snakker lavt er dette problematisk. En annen risiko er mer elementære former for menneskelig svikt, som at intervjueren ikke har skrudd på opptakeren før intervjuet startet. Jeg møtte informantene på deres respektive kulturskoler og intervjuet ble gjort bak lukkede kontordører, for å forhindre ytre forstyrrelser, samtidig som opptaket ble gjort uten noen merkbar bakgrunnsstøy.

Å *transkribere* vil si å omskrive eller overføre (Caprona, 2015, s. 643). I praksis ville det i denne sammenhengen bety å oversette lydopptakene fra muntlige intervjuer til skreven tekst.

Dette fører til at intervjuene vil kunne brukes som empiriske data, men er ikke utelukkende positivt. «Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Hva man i den hermeneutiske tradisjon sier om oversettere, passer også på dem som transkriberer: *traduttori traditore* - oversettere er forrædere» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Denne oppfatningen har trolig sammenheng med at en del detaljer vil bli «lost in translation». Intervjuet kan ha vært fullt av mimikk, illuderende håndbevegelser og gester, eller andre former for kroppsspråk. Kanskje har intervjupersonen vært ironisk, intonert på en spesiell måte, himlet med øynene eller rødmet. Det er med andre ord fare for at detaljer, som kan være av interesse, går tapt.

I muntlig språk kan man nøle, ta pauser og ikke følge de samme reglene for struktur og setningsoppbygging, men likevel gjøre seg forstått. Skulle man for eksempel velge å transkribere enkelte av Donald Trumps taler under den amerikanske valgkampen i 2016 er det ikke sikkert at alle setningene i seg selv gir mening. Likevel høres applaus og jubel fra salen. Dette gjelder ikke utelukkende for Trump, men er et eksempel på at man i muntlige sammenhenger, og da spesielt i tilfeller hvor det visuelle aspektet også er til stedet, ikke nødvendigvis legger like stor vekt på det som faktisk sies, men snarere hvem som sier det og hvordan det blir sagt. Ethos og pathos kan i slike tilfeller være minst like viktige som logos.

Det finnes ingen fast mal for hvordan transkribering av forskningsintervjuer skal foregå. Hvor detaljert pauser og tonefall skal beskrives avhenger av hva man skal bruke det transkriberte materialet til. Om alle «eh»-er skal innlemmes i transkripsjonen avhenger av om det skal brukes til å få frem det essensielle i den intervjuedes historier eller brukes til en detaljert språklig analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Det mest relevante i denne oppgaven er de intervjuedes meninger, historier og begrunnelser. Jeg valgte derfor ikke å beskrive alle pauser i detalj eller ta med «host» og «eh»-er. Også Kvale og Brinkmann mener det i noen tilfeller kan virke mot sin hensikt å være for nøyaktig i transkriberingen: «Ved bruk av ordrette intervjuetranskripsjoner overser man de ulike retoriske formene for muntlig og skriftlig språk. Transkripsjonene fremstår som kjedelige, fylt av gjentakelser, tomprat og ufullstendige setninger» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 297). I mine transkripsjoner måtte jeg i noen tilfeller skrive om enkeltord og uttrykk. Dette fordi det i Norge er stor variasjon i det muntlige språket, grunnet våre mange dialekter og deres dialektord.

2.4 Spørreskjema

Gjøres datainnsamlingen ved hjelp av et spørreskjema, også kalt *surveyer* eller *enkêter*, mister forskeren muligheten til spontane avgjørelser og tilleggsspørsmål, slik han eller hun har muligheten til i det semistrukturerte intervjuet. I en spørreundersøkelse er spørsmålene satt på forhånd, noe som gjør at forskeren må tenke nøye gjennom hvilke spørsmål som er essensielle for å svare på problemstillingen, og hvilke som bør utelukkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 129).

Det finnes flere ulike former for spørreskjemaer. Et *prekodet* spørreskjema er meget strukturert og det finnes utformede svaralternativer på samtlige av spørsmålene. På den andre siden finnes spørreskjemaer med *åpne* spørsmål, hvor informantene skriver svarene sine fritt. Kombinasjonen av disse to, hvor spørreskjemaene har både åpne og prekodete spørsmål, kalles *semistrukturerte spørreskjemaer* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 130). Jeg har brukt det sistnevnte. Dette valgte jeg fordi jeg ønsket muligheten for å enkelt kunne lage statistikk og se konkrete data i lys av hverandre fra de prekodete spørsmålene, men samtidig kunne lese og analysere mer detaljerte begrunnelser ut fra de åpne spørsmålene.

Under er et eksempel på et prekodet spørsmål fra nettskjemaet/spørreundersøkelsen brukt i denne forskningsoppgaven:

I hvilken grad har kursets innhold stemt overens med foreldre og foresattes forventninger?

Dette handler ikke om kvalitet, men kun om kurset var sånn dere trodde på forhånd.

- Annerledes enn forventet
- Ikke helt som forventet
- Hadde ingen forventninger
- Stemte ganske bra med forventningene
- Akkurat som forventet

Dette er et eksempel på et spørsmål hvor jeg har benyttet en femtrinnskala på ordinalnivå. Slike femtrinnskalaer kalles gjerne Likert-skalaer, og det er ved bruk av disse femtrinnskalaene man finner høyest reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 135). Den midterste kategorien i denne typen skalaer er nøytral. For at dette skulle stemt i eksempelet over burde min midterste kategori vært for eksempel: *stemte hverken godt eller dårlig med forventningene*. Jeg har valgt å gi de uten noen forventninger et alternativ i stedet for, og tror de som ville valgt en midtkategori velger *Hadde ingen forventninger*. Det har vært uenigheter

blant forskere rundt et nøytral svaralternativ, men konklusjonen er at en midtkategori ikke bidrar til dårligere validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.135). I forsøket på å få mer utdypende svar har jeg fulgt opp det prekodete spørsmålet med et åpent spørsmål:

Forklar hva som har svart/ikke svart til forventningene?

Felles for de prekodete spørsmålene i undersøkelsen er at informantene ikke kan krysse av på flere svaralternativer i samme spørsmål. Jeg ønsket at de skulle gjøre seg opp en mening.

Hvem kom med idéen om å melde barnet på et av kulturskolens teaterkurs?

- Foreldre/foresatte
- Barnet selv
- Øvrig familie
- Barnets lærer
- Andre

Her «tvinges» informantene til å ta et valg. Kanskje ble barnet enig med foreldrene om å begynne på teater. I spørsmålet over har jeg derfor bevisst brukt «kom med idéen» for å være mer presis. Sannsynligheten for at to av svaralternativene over har ytret idéen om at barnet skal begynne på kulturskolen nøyaktig samtidig er svært usannsynlig. Helt presist blir det likevel ikke, da informanten kan ha glemt hvem som først kom med idéen. En mulig feilkilde her kan da være menneskelig svikt i form at dårlig hukommelse hos informantene. Dette kunne vært unngått ved å ha «vet ikke» som et alternativ.

2.4.1 Utvelgelse av informanter

Informantene som har svart på spørreundersøkelsen er foreldre til barn som går på teater ved den samme kulturskolen som jeg jobber. Barna er mellom seks og elleve år gamle. Spørreskjemaet ble sendt ut til foreldrene til i alt 29 barn. Majoriteten av barna er sju eller åtte år (16 av 29 barn). Totalt har jeg mottatt 18 svar. Dette er en svarprosent 62%. Muligens ville flere informanter svart på undersøkelsen dersom jeg «purret» på dem, men dette valgte jeg ikke å gjøre, da forskningsprosjektet ikke er i regi av arbeidsplassen³. Spørreundersøkelsen var et

³ Jeg ønsket ikke å mase eller «prakke» mitt skoleprosjekt på foreldre som betaler for at jeg underviser barna deres.

anonymt nettskjema som ikke samlet inn personopplysninger, og jeg vet derfor ikke hvilke av elevenes foreldre som har svart eller unnlatt å svare på undersøkelsen. Dette fører igjen til at jeg ikke kan si med sikkerhet hvilken praksis barnas informanter har hatt, fordi enkelte av de eldste barna har gått på kulturskolen i flere år. De har dermed erfart mer praksis og deltatt i flere teaterproduksjoner. I alt har 55 % (16) av de 29 barna deltatt i én eller flere produksjoner. 45% har bare gått der et drøyt semester og ikke foreløpig deltatt i en produksjon. Varierende erfaring kan muligens påvirke foreldrenes svar i spørreundersøkelsen.

2.5 Dokumentanalyse

Jeg har, som nevnt tidligere, valgt å kombinere flere metoder. Dokumentanalyse er vanlig å kombinere med statistiske metoder og intervjuer (Lynggaard, 2010, s. 137). Et dokument kan defineres vidt, men når jeg skriver om dokumenter i denne oppgaven sikter jeg til skrevet språk i tekstform skrevet ned i en bestemt tid. Eksempler på dette kan være transkriberinger av intervjuene gjennomført i denne oppgaven eller rammeplanen for kulturskolen. Disse eksemplene kan kategoriseres. Lynggaard (2010) skiller mellom *primære*, *sekundære* og *tertiære* dokumenter (s. 138-139). Transkripsjonen av intervjuene foretatt i forbindelse med dette forskningsprosjektet kan trolig sees på som *primære* dokumenter. Et primært dokument er tilgjengelige for en avgrenset mengde personer i umiddelbar nærhet til situasjonen eller begivenheten dokumentet refererer til (Lynggaard, 2010, s.138). Andre eksempler på primære dokumenter kan være dagbøker, møtereferater eller private brev. Et *sekundært* dokument er tilgjengelig for alle i umiddelbar nærhet til situasjonen eller begivenheten refererer til, men trenger ikke nødvendigvis å ha offentligheten som målgruppe (Lynggaard, 2010, s. 139). Eksempler på dette er stortingsmeldinger, avisartikler eller rammeplanen for kulturskolen. Den siste kategorien er *tertiære* dokumenter. Disse er, i likhet med sekundær dokumenter, tilgjengelige for offentligheten, men er produsert på et tidspunkt etter begivenheten det refererer til (Lynggaard, 2010, s. 139). Lynggaard skriver videre at de ulike dokumenttypene gir analytikerne tilgang på forskjellig informasjon og man kan ved å kombinere ulike dokumenttyper åpne opp for en mer dyptgående analyse (2010, s.139-140). Angående generering av dokumenter er det i forbindelse med denne oppgaven allerede pekt på et spesifikt dokument i problemstillingen. Dette dokumentet, *Rammeplanen for kulturskolen: mangfold og fordypning* (2016), vil derfor være mitt hovedfokus.

Ut over dette kan hvordan man utfører en dokumentanalyse variere veldig, men befinner seg et sted mellom metodene hypotetisk-deduktiv og analytisk-induktiv. Hvor i spekteret man befinner seg kan variere gjennom analyseprosessen, så vel som i delanalyser (Lynggaard, 2010, s. 144-151). Lynggaard skriver at det er vanlig å presentere hvilke dokumenter man skal analysere i en oversikt (2010). Dette gjelder spesielt hvis det er mange dokumenter man skal analysere. Dokumentene analyseres med tanke på forskerens mål og ut i fra forskerens perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 92). Forskerens perspektiv kan sees i sammenheng med hans vitenskapsteoretiske ståsted, og forskerens mål i analysen av rammeplanen var å virkelig forstå dens innhold. Christoffersen og Johannessen skriver at dokumenter gjerne vurderes ut i fra autentisert, troverdighet, representativitet og tolkning (2012, s. 92).

2.6 Etikk

Det er en rekke etiske retningslinjer, moralske spørsmål og forhold knyttet til blant annet personvern som er viktige i forskningssammenheng. I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for de forholdene som er relevante i forbindelse med forskningen gjennomført i denne masteroppgaven. Før man setter i gang med for eksempel et intervju bør man overveie om prosjektet det i det hele tatt er verdt de eventuelle konsekvensene dette kan medføre. Kvale og Brinkmann skriver at «Utførelsen av en forskningsprosess reiser spørsmål om verdien av den produserte kunnskap vedrørende studiens bidrag til samfunnet. Samfunnsforskning bør tjene vitenskapelige og menneskelige interesser» (2015, s.96). Et av de etiske spørsmålene forskeren kan stille seg er om den ferdige forskningen i stor nok grad bidrar til sitt felt, slik at den gjør opp for den eventuelle påkjenningen forskningsprosessen kan ha på informantene. Kanskje er det en så stor påkjenning for den intervjuede, grunnet mange kompliserte og sensitive spørsmål, at forskningens resultater ikke veier opp. I min forskning har jeg unngått kompliserte sensitive spørsmål, da jeg ikke så det som en forutsetning for å innhente den nødvendige informasjonen. Selv om det i denne oppgaven ikke fokuseres på innhenting av sensitiv informasjon, er det likevel forskerens ansvar å være klar over at ulke personer kan bli pinlig berørt av vidt forskjellige spørsmål og situasjoner. Informantene ble i dette prosjektets intervjuer spurt om å utlevere deler av deres arbeidsmetodikk og begrunne deres valg av yrkesvei. Dette gjaldt enkelte av nøkkelspørsmålene, stilt i en spørsmålsform som var relativt åpen. De intervjuede kunne i stor grad selv bestemme hva de ønsket å fokusere på, hvor dypt og detaljert de ønsket å svare.

I mangelen på sensitive spørsmål, er det i denne oppgaven mer interessant å se nærmere på de etiske retningslinjer rundt personopplysninger og behandlingen av disse. Dette måtte tas tidlig stilling til i forskningsprosjektet. Informantene har rett til selvbestemmelse og autonomi. Hvis man skal delta, deltar eller har deltatt i en undersøkelse har man rett til å bestemme over sin deltakelse. Den som deltar kan når som helst trekke seg fra prosjektet, uten begrunnelse, og skal i forkant av undersøkelsen ha gitt frivillig og informert samtykke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Skal man lagre og/eller behandle personopplysninger må man ofte melde prosjektet sitt. Christoffersen og Johannessen skriver at mens en rekke prosjekter må meldes til datatilsynet, er det opprettet et personvernombud for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) AS for prosjekter tilknyttet norske universiteter, høyskoler, flere helseforetak og andre forskningsinstitusjoner (2012, s. 44). Jeg kontaktet NSD ved flere anledninger i forbindelse med dette prosjektet og mottok god rådgivning både over telefon og gjennom e-postkorrespondanse.

I følge NSD (2018) sine nettsider omfatter personopplysninger direkte informasjon som personnummer og navn eller annen indirekte informasjon som til sammen kan knyttes til et individ. Dette kan være kombinasjoner av opplysninger som alder, kjønn, yrke, bosted, arbeidsplass, skole osv. Det gjelder også via referansenumre som viser til en adskilt navneliste, eller ved at datamateriell kan spores til IP- og/eller e-postadresser. Det siste kan være tilfelle hvis forskeren benytter seg av nettbaserte spørreundersøkelser. Meldeplikten er lovpålagt og gjelder selv om det publiserte materialet er anonymt. Det er behandlingen av personopplysningene underveis i prosjektet som er avgjørende.

I samarbeid med NSD kom jeg frem til at dette prosjektet ikke var meldepliktig. Dette skyldes at jeg etter å ha innhentet samtykke om opptak, men før opptakeren ble satt i gang, ga informantene klar beskjed om ikke å nevne navn, kulturskolens spesifikke geografiske tilhørighet og annen informasjon som kunne identifisere dem under opptaket. I en annen oppgave kunne det muligens vært interessant å nevne hvilke kulturskoler jeg hentet informanter fra, men jeg tok en avgjørelse om at det i denne oppgaven var dokumentering av praksis og de intervjuedes tanker som skulle være i fokus. For å unngå sporing av datamateriell i form av e-post og IP-adresser i den elektroniske spørreundersøkelsen benyttet jeg en form for nettskjema tilgjengelig gjennom UiO sine hjemmesider. Her kan man når man lager skjemaet huke av «NEI» i spørsmålet om skjemaet skal samle inn personopplysninger. Forskeren må, for å

ivareta full anonymitet, unngå å bruke nettskjemaets invitasjonsfunksjon med påminnelser (UiO, 2018). Jeg benyttet meg av flest mulig lukkede spørsmål, i form av gitte svaralternativer, samt ba informantene unngå å svare ting som kunne identifisere dem eller deres barn. Jeg sørget også for å sende ut linken til spørreundersøkelsen til alle informantene samtidig, slik at jeg ikke visste når hver enkel informant svarte. Jeg valgte å ha med et spørsmål om barnets kjønn, da det i denne undersøkelsen ikke ville være nok til å identifisere enkeltpersoner. Ulempen med denne formen for elektroniske skjemaer er at forskeren grunnet anonymitet ikke kan vite dersom noen har svart på undersøkelsen flere ganger. Denne mulige feilkilden har jeg vært oppmerksom på, men ser på den som svært usannsynlig.

3.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere utvalgt teori. Denne teorien vil jeg vise til senere i oppgaven når jeg diskuterer mine egne funn.

3.1 Kulturskolen bakgrunn og utvikling

De norske kulturskolene⁴ har vært i stor vekst siden oppstarten på 1960-tallet (Norsk kulturskoleråd, 2016). Kulturskolen, slik vi kjenner den i dag, ble etablert i 1997 etter at man utvidet forståelsen av kulturelt demokrati til også å gjelde barn og unges rett til å skape, lære og formidle kunstneriske uttrykk (Aune, 2013, s. 44). Da ble følgende hjemlet i opplæringsloven: «§ 13-6. **Musikk- og kulturskoletilbud** Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbud til barn og unge, organisert i tilknytting til skoleverket og kulturlivet elles.» (Opplæringsloven, 1997, § 13-6). Alle landets kommuner skal derfor nå ha et kulturskoletilbud. Enten i egen kommune eller gjennom et interkommunalt samarbeid.

Vigdis Aune forklarer i *Teater med barn og unge* (2013) hvordan kulturskolen er et landsdekkende opplæringstilbud organisert som en kommunal institusjon. Det statlige ansvaret kommer tydelig frem, ikke bare av opplæringsloven § 13-6, men også gjennom stortingsmeldinger som *Ei blot til lyst* (2003). *Ei blot til lyst* peker blant annet på at kulturell kompetanse har en egenverdi, og tar for seg kulturformidling og kulturopplevelser i grunnskolen (ikke fokus på videregående skoler og høyere utdanningsinstitusjoner). I meldingens kapittel tre, belyses oppbyggingen av de kommunale kulturskolene og hvordan musikkskolene i løpet av 90-tallet samarbeidet mer og mer med dans, drama og visuelle kunsthøgskoler, noe som førte til sammenslåinger mellom musikk- og kunsthøgskoler. Meldingens kapittel tre peker også på musikk- og kulturskolen som en av hovedgrunnene til Norges gode rekruttering til kulturlivet generelt, samt hvordan norske talenter, med bakgrunn fra nettopp disse institusjonene, bemerker seg nasjonalt og internasjonalt (Kunnskapsdepartementet, 2002-2003). I skoleåret 2017/2018 er det 99 777 elever, fordelt på 120 458 plasser, ved de norske kulturskolene. På teater er det registrert 7605 elever, mens 2324 elever står på venteliste (Utdanningsdirektoratet, 2018). Grunnen til at antall elevplasser og antall elever ikke er likt, er fordi flere elever kan ta opp flere plasser (eks. fiolin og dans).

⁴ Tidligere: de kommunale musikkskolene

Totalt er det knapt halvparten av landets vel 400 kommuner som tilbyr teater, men disse tallene må tas med en klype salt. Grunnen til dette er at siden den enkelte kommunen eier kulturskolen og er ansvarlig for kulturskolens innhold, er det ytterst forskjellige tilbud som gis. Det finnes kulturskoler som tilbyr undervisning hele året og har et tilbud innen fordypning, til de som kun tilbyr prosjektbasert undervisning over noen uker/måneder. De fleste kulturskolene som tilbyr teater har det riktignok hele skoleåret, og de store kulturskolene har et bredt og variert teatertilbud (Hilde Roland Bern - rådgiver/kontaktperson for teater v/Norsk kulturskoleråd, 8. mars 2018, e-post).

3.2 Kultur for barn og unge

Barn og unge i Norge skal ha kjennskap til teater. Etter at *Den kulturelle skolesekken (DKS)* ble etablert i 2002 har den vært den viktigste formidleren av teater til personer under 20 år. Dette skal gi barna en opplevelsesbasert forståelse av teateret som uttrykksform, i tillegg til å gi barna en estetisk opplevelse der og da (Aune, 2013, s. 46). En av bakgrunnene for stortingsmeldingen, *Kultur, inkludering og deltaking* (2011-2012), er at deltagelse i kulturlivet har en positiv påvirkning både på det enkelte individ, men også på samfunnet sett under ett. I tillegg til å gi hverdagen mening er kunst og kultur også en viktig arena for å utvikle skaperevne og kompetanse. Å få uttrykke seg kreativt er derfor viktig i et demokratisk samfunn. Selv om alle barn i Norge får sett teater gjennom DKS er det ikke like mange som får deltatt selv. Dette skyldes blant annet at barn med innvandrerbakgrunn benytter seg mindre av organiserte aktiviteter enn andre barn, i tillegg til at kulturbruken generelt sett øker jo høyere familiens utdannings- og inntektsnivå er (Kulturdepartementet, 2011-2012). Kulturskolens mangfold og målgruppe vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

3.3 Winifred Ward og creative dramatics

Winifred Ward (1884-1975) var professor ved Northwestern-universitetet i Evanston, USA. I tillegg til dette arbeidet hun ved en barneskole og deltok i utviklingen av barneteater i lokalmiljøet. Fra tidligere hadde hun både studert filosofi og tatt teaterutdannelse (Braanaas, 2008, s. 53). Det hadde foregått dramatisk virksomhet i amerikanske skoler tidligere, men det var først med Winifred Ward at den fikk navnet *creative dramatics*. Creative dramatics sprang opprinnelig ut fra litteraturundervisningen, hvor hensikten var å gjøre litteraturen mer spennende og levende gjennom dramatiseringer, men må etterhvert anses som en kunstart så

vel som en undervisningsmetode (Braanaas, 2008, s. 53-54). Ward støttet blant annet John Dewey, William H. Kilpatrick og Francis Parker i deres meninger rundt viktigheten av å utdanne mer en bare hodet: "The whole child must be developed if he was to reach his maximum growth" (Ward, 1930, s. 3). Ward var opptatt av at barn og unge skulle være medskapende i en kreativ prosess, og fokuset måtte flyttes vekk fra kvaliteten på det ferdige produktet.

In place of stressing the finished production, modern teachers of children's dramatics stress the process of developing the production. If the play built by the children around Robin Hood and his band is good, so much the better. That, however, is not so important as is the growth which comes out of the experience of creating the play (Ward, 1930, s. 2).

Sitatet over viser hvordan Ward ikke er negativ til et godt produkt, men ser på barnas utvikling gjennom prosessen som viktigere. Ward (1930) ville, med creative dramatics, vekk fra stive imitasjoner av satt regi og pugging av manus, fremført for et offentlig publikum. Hun ønsket heller å dyrke barnas egne idéer, fantasi og følelser, ved å la dem være skapende individer (Ward, s. 3). Ward trekker frem flere sitater fra barn som ser ut til å være godt fornøyd med den nye undervisningsformen. Her er et eksempel fra en gutt i åttendeklasse:

«One has a chance to put in one's own originality, and say or do as he pleases. I do not mean that dramatics is slipshod. Oh, no! But it is usually more interesting to do or watch because it is original. I have never been bored one minute in dramatics!» (Ward, 1930, s.3-4)

Gutten forklarer i sitatet at arbeidsmåten er interessant, morsom og lar elevene ta del i en skapende prosess. Creative dramatics ble blant annet utviklet for å gi barn og unge en mer interessant inngang til litteratur, ved at læreren først fortalte en historie/leste en tekst, etterfulgt av en samtale om fortellingen, før barna spilte ut denne historien uten instruksjoner fra læreren. Etter denne frie improviserte visningen i klasserommet, ble roller utdelt og teksten/fortellingen ble bearbeidet på en mer systematisk måte. Helt til slutt har lærer og elever en samtale rundt

det de har lært og dramaturgiske begreper (Braanaas, 2008, s. 56). Læreren bør holde utdragene/scenene korte. Da klarer barna å spille ut scenen uten stopp, og man unngår dermed brudd i illusjonen (Ward, 1930, s. 40).

Ward (1930) peker på hvordan dramatiseringer og barns dramatiske lek kan oppstå fra nesten hva som helst. De kan for eksempel bli inspirert av en rytme eller en galopperende hest (s. 4). Barna er kreative, men de lar seg som regel inspirere av noe. Barns lek kan ofte starte som en kopi av noe de har sett i hjemmet, i en film eller lignende. De skulle derfor heller få klassisk litteratur og/eller gode historier/fortellinger de kunne la seg inspirere av (Braanaas, 2008, s. 56). En utfordring med creative dramatics er hvis elevene blir ledet av en lærer uten tilstrekkelig kompetanse. Ofte kan en dramatisering som ikke holder mål bli fremført foran medelever og foreldre og likevel motta applaus. Lærer og elever går så ut med hevet hode, uvitende om at det kunne vært så mye bedre. Dette henger ifølge Ward ofte sammen med at læreren tar utgangspunkt i feil litteratur (Ward, 1930, s. 5-6). I boken, *Playmaking with Children* (1947), inkluderte hun en oversikt over hva slags litteratur som passer til ulike aldersgrupper:

- 5-6 år: enkle fortellinger, rim og regler
- 7-8 år: realistiske historier, eventyr, moderne fortellinger og dikt
- 9-11 år: realistiske historier, men også helteeventyr (Robin Hood), humor (Tom Sawyer), enkelte noveller
- 12-14 år: idealistiske og romantiske historier, men også diktning av høy litterær kvalitet, som Shakespeare (Braanaas, 2008, s. 57)

Denne boken tar også for seg yngre barn helt ned i barnehagealder, mens *Creative dramatics* (1930) først og fremst fokuserte på barn i ungdomsskolealder. I årene rundt utgivelsen av *Playmaking with Children* ble creative dramatics målsetting utvidet til på 1950-tallet å fokusere på personlighetsutvikling (Braanaas, 2008, s. 56). Creative dramatics skulle nå:

- gi kontrollerte utløp for følelseslivet,
- gi ethvert barn mulighet for å uttrykke seg selv gjennom en kunststart,
- oppmuntre og lede barnets skapende fantasi,

- gi unge mennesker muligheter for sosial utvikling og samarbeid,
- gi barna erfaringer i selvstendighet, og selvtillit til å gi uttrykk for sine tanker uten frykt.

(Braanaas, 2008, s. 56)

At creative dramatics virket positivt på barn og unge utover litteraturstudiene var Ward bevisst på mye tidligere. Hun skriver blant annet at kreativitet er viktig både for individet og samfunnet og at teater er en kombinasjon av kunstformer som til sammen utvikler evnen til å utrykke seg kreativt. Hun peker også på dets positive aspekter knyttet til muntlige fremstillingsevner, og at det utvikler ressursfulle, selvstendige, sosiale barn med gode lederegenskaper (Ward, 1930, s. 8-9). Ward er tydelig på at selv om karakterbygging og andre skuespillertekniske ferdigheter er en del av arbeidet, er ikke hensikten at alle barn skal bli, eller til og med har anlegg for å bli, skuespillere/kunstnere.

Not every child is an artist; but they are coming to see that almost every child can, if given even a little encouragement and help, express himself well enough in some art to make his life richer and happier. (Ward, 1930, s. 8)

Ward kan her forstås til å mene at dersom barn får riktig veiledning, motivasjon og oppfølging innenfor en kunstart, vil dette berike barnets liv og gjøre det gladere. Ward legger stor vekt på improvisasjon, da dette er en av grunnkomponentene i creative dramatics, men det er viktig å merke seg at dette ikke er fri improvisasjon, men improvisasjon innenfor klare rammer fastsatt av en lærer. Det skal også være på barnas premisser og fokuset skal ligge på prosess, ikke produkt (Braanaas, 2008, s. 59). For at noe skal være på barnas premisser er det derfor også viktig med informasjon og at utøverne vet, og forstår, hva creative dramatics dreier seg om.

At the very start, then, the pupils should be told just what the course is to be. They should understand that instead of memorizing lines they are to build their own plays, and that these plays are not to be given for the public. They should know that in the arts of playmaking and acting a foundation is necessary, and that in the beginning course they will learn to use the tools of dramatic work. Fortunately, the course is to be

interesting enough to the pupils so that once they understand what to expect they are entirely happy in the original pantomime and dramatization which take place of the cut-and-dried rehearsing which they had anticipated.

When a teacher succeeds in building the right kind of an attitude toward dramatic work during the first year, she will have no difficulty thereafter. (Ward, 1930. s. 16-17)

Læreren skal ved oppstart forklare undervisningens innhold, noe som gjør at elevene vet hva de kan forvente. Ward peker på etterhvert tilfredse elever som slipper terping på det same stoffet i lange perioder. Elevene vet altså tidlig hva de kan forvente seg, samtidig som læreren har lagt et solid grunnlag innad i gruppen. Dette kan også føre til at enkelte fremtidige elever har riktigere forventninger før oppstart (Ward, 1930, s. 17). Av sitatet over ser det muligens ut som elevene ikke viser frem prosjektene sine. Dette stemmer ikke. De kan vises frem, men på elevenes premisser, og læreren må være bevisst på at dette er barnas ufullkomne arbeid, samt at et eventuelt publikum skal oppleves trygt⁵ (Braanaas, 2008, s. 59). Nils Braanaas stiller i sin bok, *Dramapedagogisk historie og teori* det spørsmålet mange kanskje tenker på som problematisk ved det prosessorienterte teateret, nemlig om kunsten kan forsvinne. Han nevner også at de fleste nå er tilbake til et produktrettet fokus i amatør- og barneteater (2008, s. 63).

Winifred Ward var ikke helt motstander av å jobbe produktorientert i forbindelse med barneteater, men her kommer alt an på hva man ønsker å oppnå med en forestilling. Først er det viktig å forstå hva Ward definerer som barneteater.

The general understanding of the term, *children's theater*, seems to be a theater in which children act. This is not its real meaning, if most of the existing children's theaters can be considered typical. Rather, the term means a theater in which plays are given for child audiences, whether the players are children or adults. In some children's theaters the players are all adult; in others they are all children; while a few theaters cast their plays with both children and adults. (Ward, 1930, s. 247)

⁵ Som for eksempel familie, venner eller klassekamerater.

Barneteater kan altså forstås som alt teater som spilles *for* barn. Setter man opp en forestilling hvor formålet er å gi barn mulighet til å spille teater, er det prosessen og barnas utvikling man ifølge Ward bør fokusere på. Jobber man produktrettet for at barnepublikummet skal få se troverdige karakterer og et best mulig teaterstykke, må man også bruke de beste skuespillerne man har tilgang på, uansett om dette er voksne erfarne skuespillere og/eller de beste barna (Ward, 1930, s. 248). Ward advarer mot faren for at ikke alle barn tåler den oppmerksomheten man får ved å spille det samme stykket for et offentlig publikum flere ganger. Hun mener dette kan gå til hodet på enkelte barn og forandre dem. Ward er ikke i tvil om hva et barn får mest ut av, forutsatt at instruktørene er like dyktige, hvis barna måtte velge mellom enten creative dramatics eller barneteaterproduksjoner.

A play director who is working for a finished production must impose her own ideas on her cast; she must be more or less arbitrary in order to get the best results in the least time. But a teacher of creative dramatics, not having to worry about an audience, can take time so to stimulate the thought and imagination of the children that their experience will be a richer one, and their growth accordingly greater than could be gained from any formal play. (Ward, 1930, s.249)

Jeg forstår Ward dithen at der en regissør i noen tilfeller må påtvinge aktørene sine egne tanker for å ferdigstille et best mulig produkt før en visning, har gjerne en prosessorientert lærer fra creative dramatics-tradisjonen bedre tid, noe som fører til en rikere erfaring og større utvikling hos aktørene. Selv om Ward ville velge creative dramatics over vanlige barneteaterproduksjoner, mener hun at det aller beste er en kombinasjon. En modell Ward anbefaler er at de barna som viser størst innsats og er flinkest i creative dramatics kan få muligheten til å delta i en mer produktrettet produksjon. Barn som ser profesjonelle produksjoner vil også ta med seg denne inspirasjonen inn i sitt eget arbeid i forbindelse med creative dramatics (Ward, 1930, s. 249-250).

3.4 Geraldine Brain Siks

En av Wards elever var Geraldine B. Siks. I tillegg til å skrive egne tekster, jobbet også hun ved Northwestern-universitetet. I likhet med Ward hadde hun også mange års erfaring fra lokale barneteatre (Siks, 1958). Siks var en av flere som førte videre, og videreutviklet, creative dramatics, og mente det kunne benyttes hvor som helst⁶. I sin bok *Creative dramatics* (1958), med undertittelen *an art for children*, fokuserer hun spesielt på hvordan man som lærer bør legge opp dramaforløp for barn opp til og med tolv år.

Ifølge Siks er det fire grunnleggende elementer som må være tilstede i arbeid med creative dramatics: en gruppe barn, en kvalifisert lærer/leder, et lokale stort nok til at barna kan bevege seg fritt rundt og en idé å ta utgangspunkt i (1958, s. 21). Creative dramatics kan dermed nesten brukes hvor som helst, da man ikke er avhengig av kulisser, kostymer eller scenografi. Det er fantasien som er avgjørende. Ønsker barna å bruke en stol eller et bord som står i rommet kan de det. Denne kreativiteten, hvor barna later som, gjør at de jobber godt som en gruppe og lever seg inn i illusjonen. Denne gruppedynamikken blir i følge Siks brutt hvis man introduserer et publikum. Da vil enkelte individer oppføre seg annerledes og bli bevisst på publikum, noe som er ødeleggende for gruppentallet og den kreative prosessen. En observatør som iakttar creative dramatics, men har forventninger om en vanlig forestilling, vil kanskje le når barna blir trær, vind, dører eller andre elementer nødvendige for å spille ut en historie. Skal andre lærere observere anbefaler Siks derfor at de ikke ler, kommenterer eller snakker, da dette også kan føre til brudd i illusjonen (1958, s. 20-21).

Siks er, i likhet med Ward, stor tilhenger av det ubundne drama⁷ og mente utgangspunktet for en dramatisering kunne være en erfaring, litteratur, et dikt, eller det kunne komme fra barnets egen fantasi (1958, s. 19).

I kapittelet *Creative Dramatics with Seven- and Eight-Year-Olds* tar Siks leseren med inn i et dramaforløp med en gruppe hun har hatt hver lørdag formiddag i et halvt år. Hun beskriver også litt om hvordan hun opplever barn i denne alderen. De har utviklet bedre balanse, motorikk og klarer å konsentrere seg i korte perioder. De uttrykker følelsene sine med hele kroppen og liker å være i høy aktivitet, gjerne i form av løping, hopping og fri bevegelse i rommet. Ved høy

⁶ Ikke bare i klasserom.

⁷ Uten manus

aktivitet trenger de hyppige pauser fra fysiske utfordringer. Deres forbedrede øye-hånd-koordinasjon gjør at Siks anbefaler å inkorporere pantomime. De viser også mye empati og noe refleksjon, som de liker å benytte for å løse enkle problemer (Siks, 1958, s. 309-311). Siks trekker frem deres ekstreme nysgjerrighet og forbedrede konsentrasjon (sammenlignet med yngre barn), som en interessant kombinasjon. Hun trekker også frem dette som alderen hvor barn begynner å søke bekræftelse hos jevnaldrende og ofte begynner å gruppere seg mer (etter kjønn eller i to/tre-spenn), noe som gjør par- og gruppearbeid relevant (1958, s. 311). Barna i denne alderen er også lette å motivere og eksepsjonelt gode til å uttrykke følelser som for eksempel sinne, beskjedenhet, redsel og glede (Siks, 1958, s. 311).

Her ligger, slik Siks ser det, en av forskjellene mellom creative dramatics og det å se barneteater. I creative dramatics får barna utløp for ulike uttrykk, mens de ved å gå på teater får inntrykk, og begge deler er viktig og nødvendig (Siks, 1958, s. 92-93)

A child must have both. He must take in and he must give out. The cycle must be completed if a child is to grow harmoniously. Children's theater and creative dramatics complement each other in bringing beauty and expression into a child's life. (Siks, 1958, s.92-93)

3.5 Peter Slade og Child Drama

The first British drama therapist var overskriften da avisen The Guardian skrev minneord om Peter Slade etter hans død i 2004 (Dodds, 2004). I denne oppgaven vil jeg ikke fokusere på dramaterapeuten, Peter Slade, men har likevel valgt å inkludere han i denne oppgaven fordi han, blant annet gjennom sin bok *Child Drama* (1954), delte omfattende observasjoner og egne tanker rundt barn, drama, lek og teater. Slade var ledende innenfor dramafeltet i Storbritannia og bygget store deler av sine teorier på observasjoner, både av spedbarn, barn og voksne⁸. Han mente barn bedriver en form for drama helt fra deres første interaksjon med moren (Slade, 1954, s.19-20). Slade observerte at spedbarn eksperimenterer med tidlige faser av drama, musikk og kunst før det lærer å kopiere. Denne eksperimenteringen får utløp først fysisk og siden verbalt. Slade viser til hvordan spedbarn begynner å eksperimentere med klimaks og humør gjennom lyder. Er det en lyd barnet liker, blir denne ofte gjentatt og muligens etterfulgt av latter (1954,

⁸ Fordi voksne påvirker barna og deres drama.

s. 20). Barn eksperimenterer etterhvert med rytmiske bevegelser og nærmer seg elementer fra drama, musikk og dans. Slade sammenligner dette med hvordan barns tidlige tegninger har fått anerkjennelse takket være forkjempere for barnekunsten, og peker på barns eksperimenterer med rytmiske lyder og bevegelser som tilsvarende viktige (1954, s. 21). Slade forklarer også hvordan gjenglemte objekter, være seg en leke eller gjenstand funnet en rar plass, er bevis på at det har foregått lek. Og som Slade skriver: «And wherever there is Play there is Drama, but Drama of a kind which is not always recognisable to the adult» (Slade, 1954, s. 23). Når barnet kan sitte, snu seg og til slutt gå, begynner det å konstruere sirkler. Det snur seg rundt, krabber og går i sirkler, noe man finner igjen i rituelle danser i primitive kulturer, men som man også finner igjen i det Stanislavskij kaller «circles of attention» (Slade, 1954, s. 25-26). Slade bemerker at lek er viktig i barns utvikling og har delt utviklingen inn i ulike stadier. Det er ifølge Slade vanlig at voksne ikke innser lekens viktighet i barns utvikling av blant annet fantasi. Ofte blir lek sett på som unødvendig og *barnslig*, mens det i virkeligheten er *barnlig*⁹ (Slade, 1954, s.31). Slade deler som sagt barnets liv og utvikling inn i ulike stadier/faser. Jeg vil nå hoppe over de første fasene, for å komme til det som er mest relevant for denne oppgaven.

3.5.1 Lek og drama med barn i alderen 7-12 år

I denne alderen har barnas syn, hørsel, selvtillit og motorikk utviklet seg til et betraktelig høyere nivå enn i tidligere alder. De har også bedret evnen til å absorbere kunnskap, konsentrere seg og hente inspirasjon fra omverdenen. Her er det avgjørende for barnets utvikling at det føler seg trygt både i forhold til voksne og andre barn (Slade, 1954, s. 52). En ny ting man ser i denne alderen er at barnet går fra å leke i en stor sirkel til mindre sirkler, gjerne sammen med andre barn. Barna leker gjerne innover i sirkelen så de ser hverandre, i kontrast til det man ser for eksempel i profesjonelt teater hvor sirkelen ofte er en bue/halvsirkel åpnet opp mot et publikum. Disse gruppene består ifølge Slade gjerne av tre til syv barn, som ofte har hvisket og planlagt å leke (og hva de skal leke) på forhånd. Ofte finner man nå også en leder i gjengen, som av resten betraktes som en mellomting mellom et barn og en voksen (1954, s. 52-55).

I denne fasen av barns utvikling legger Slade stor vekt på dets inntrykk og uttrykk. Barnet henter inntrykk fra omverdenen, bearbeider det og har et behov for å teste ut/erfare den nye kunnskapen. Slade (1954) peker på barnas økende energi, glede og selvtillit som vesentlige faktorer. Her er leken en viktig plattform for å teste ut og erfare de nye bearbeidede inntrykkene.

⁹ Slade bruker ordene *childish* og *childlike*.

Får ikke barnet erfart og uttrykt disse inntrykkene gjennom fysiske og følelsesmessige utprøvinger, blir de bli glemt eller avvist (s.54). Dette er ifølge Slade ofte utfordringen i skolen, hvor inntrykk og uttrykk ikke er viet oppmerksomhet i tilstrekkelig grad (1954, s. 54).

Når barna er i leken er de på dette stadiet, likegyldige til om det er andre i rommet. I leken veksles det hele tiden mellom inntrykk og uttrykk, og barna velger selv når de er passive og aktive. Slade er tydelig på at barn i denne alderen ikke er klare for det voksne teaterets skille mellom sal og scene, skuespiller og publikum.

The usual fatal mistake at this age, or even earlier, is to introduce a conscious differentiation between actor and audience, which is the realm of the generally understood adult theatre. It cannot be stressed too often that the Child's Drama in its early (and in many later) stages has very little to do with this. There is not the same artificial differentiation between actor and audience (unless we make it), and so there is no need for the audience to face one way only and the actors the other. There is a general tendency for everyone to act, and they face any way they like. Drama is all about us – it is much more exciting – and not at all necessarily in front of us. Everyone participates, everyone is creating. (Slade, 1954, s. 57)

Dette kan med andre ord forstås som at barn ikke bør bli rettet på hvis de for eksempel står med ryggen mot publikum selv i alderen 7-12 år, fordi det er det skapende som er interessant og prosessen som er viktig. I denne alderen bør de faktisk ikke introduseres for et publikum overhodet. Slade mener denne formen for observasjon, dreper barnas dramatiske lek og ødelegger deres mulighet til å benytte seg av, og utforske, hele rommet. Dette gjelder ikke bare et eksternt publikum, men også når barna viser ting for hverandre. «Nothing is more cruel than to force Children to sit as an audience when others are playing. If they *want* to, then things have gone very far wrong – we have already suppressed them» (Slade, 1954, s. 58). Slade mener også at mange repetisjon av improvisasjoner gjør barna late, men legger til at noe repetisjon kombinert med friske innspill genererer glede (1954, s. 56).

I den siste delen av Child Drama (1954) har forfatteren delt noen sitater om og spørsmål rundt sitt arbeid. Jeg har under valgt å gjengi noen av disse spørsmålene, samt Peter Slades svar¹⁰:

Is it good to let Children have masks and costumes?

Yes, occasionally. Let them try to create their own. However, the best work is done without these things. Use the half- or part-mask for the younger Child. It gives more freedom and is less hot, and therefore interferes less with creation. (s. 340)

When does the script play come in?

Usually between thirteen and fifteen. The best play-writing begins about that age also. (s. 345)

Is it harmful to take Children to the theatre?

It is not always helpful to take *young* Children to the theatre. After about twelve years of age is best. For younger Children, bringing theatre to them is better, doing plays *with* them rather than *at* them, and certainly not in the proscenium form. We have to guard against shaking the Child's confidence in its own work. (s. 347)

How do you link improvisation with the play later? How does it develop?

True improvisation comes first, than a polished improvisation (i.e. an improvisation done again, perhaps several times, with some moves or words kept the same because of joy in them). This last is getting nearer to what we could call a play. Then sometimes words or a few sentences are written down to help keep an outline of the play. Finally, the whole or nearly all a play is written down. Stories are written parallel with this, and

¹⁰ Til tross for at Slade ikke åpner for et publikum i aldersgruppen jeg har fokusert på, har jeg valgt å ta med noen spørsmål om emnet, for å vise hvordan denne prosessen vil kunne foregå i barns senere stadier.

finally we launch on the better attempts at a script play, and study of plays by adults. (s. 347)

3.6 Faith Gabrielle Guss – barns lek

I liket med Peter Slade er Guss opptatt av barns lek og også hun peker på forholdet mellom inntrykk og uttrykk (Guss, 2003, s. 15). Hun har tidligere skrevet en rekke artikler om barns dramatiske lek, i tillegg til sin doktorgrad *Drama Performance in Children's Play Culture: The Possibilities and Significance of Form* (2001). I motsetning til Slade stiller Guss seg mer positiv til teater *for* barn, og mener det kan foregå på barns premisser ved at produksjonen henter inspirasjon fra nettopp barns lek, og inkorporerer dette i forestillingen (Guss, 2003, s. 19). Guss begrunner dette med at barn i alderen 3-10 år får erkjennelse, kommuniserer og tenker på deres opprinnelige måte når de bedriver rollelek, og at man derfor «...kan få en god modell for teater på barns premisser hvis vi parallellfører formelementer og strukturer i leken med elementer og strukturer i teaterkunsten» (2003, s.19). Et eksempel på dette er elementene som ble tatt i bruk av instruktør Barthold Halle i stykket, *Kong Oscar av ingenting*, ved å gjøre objekter levende, benytte seg av gjentakelser, barns tempo og ta opp (og løse) problemer barn kan kjenne seg igjen i (Guss, 2003, s. 19-21).

I artikkelen *To magiske rom: om forholdet mellom dramatisk lek og teaterkunst*, som jeg her referer til, peker hun på flere likheter mellom teater og barns dramatiske lek. I begge tilfellene finnes muligheter til å tre inn i en annen tid, en annen verden, late som man er andre enn seg selv og benytte rekvisitter til å beskrive virkelige gjenstander (Guss, 2003, s. 21). Hovedforskjellen ligger i teaterets klare skille mellom skuespillere og publikum. I en teaterproduksjon er de involverte i den skapende prosessen bevisste på sammensettingen av kunstneriske virkemidler, koreografi, kostymer, musikk, lyd, lys, dramaturgi, scenografi m.m. (Guss, 2003, s. 22) Leken har på sin side en mer intuitiv form og innhold. Her planleggers ofte handlingsforløpet underveis, deltakerne er ikke bevisste rundt valg av kunstneriske virkemidler og benytter ikke manus, i motsetning til normen i det tradisjonelle teateret (Guss, 2003, s. 22). En av de største ulikhetene Guss peker på er muligens at «Den opphøyde opplevelsen barna har i lek, kan aldri gjenskapes i den formen eller med det innholdet de underveis har funnet frem til sammen. Leken er av natur magisk og flyktig» (2003, s.22).

Guss peker på barns lek som «protokunst» og kimen til all moden teaterkunst, men anser ikke lek som kunst, da barnet ikke er bevisst sine valg av virkemidler eller søker kommunikasjon med en mottaker. Like fullt må leken tas på alvor, da den stimulerer personlig utvikling og barnet, i Brechts ånd, evner å være både rollen og seg selv på samme tid, under samspill med andre (2003, s. 22-23).

Også Guss skriver om lekens utvikling sett i sammenheng med at barnet blir eldre. Når barnet blir 6-7 år øker dets fordypelsesevne, energinivå, evne til detaljerte lek, interesse for det ukjente og for virkelighetstro symboler/rekvisitter (Guss, 2003, s. 36).

3.7 Gunilla Lindqvist - barns lek

Gunilla Lindqvist er tilknyttet førskolelærerutdanningen i Karlstad og utvikler lekpedagogiske idéer ved å benytte elementer fra de estetiske fagene i utarbeidelsen av modeller for skapende pedagogikk (Lindqvist, 2008, s. 13). Lindqvist skrev sin doktoravhandling om hvordan spesielt drama og litteraturkunnskap påvirker og beriker barns lek. Hun har blant annet gitt ut boka *Från fakta till fantasi* (1989), hvor hun gjør rede for sine erfaringer fra egne forsøk knyttet til å utvikle barns lek (2008, s. 13). Hun trekker frem at en av de viktigste konklusjonene forsøkene har ført til er «...at de estetiske fagene påvirker, beriker og har sammenheng med barns lek» (Lindqvist, 2008, s.13).

I boken *Lekens muligheter* stiller Lindqvist seg kritisk til voksne som forsøker å diktere hvordan barn skal leke. Hun fremhever kreativitet (produksjon) i barn lek fremfor reproduksjon¹¹ og er kritisk til moraliserende barnelitteratur (Lindqvist, 2008). Lindqvist (2008) ser et fortsatt skille mellom barnekultur¹² og barns lek og ønsker i boken å argumentere for en estetisk revolusjon innenfor pedagogikken tilsvarende hvordan den moraliserende barnelitteraturen fikk en form for revolusjon med Tove Jansson, Lennart Hellsing og Astrid Lindgren på midten av 1900-tallet (s. 26-27).

En metode Lindqvist fokuserer på i *Lekens muligheter* er den dramapedagogiske arbeidsmåten *Lekdrama*.

¹¹ Lindqvist peker på hvordan voksne i tidligere Sovjetunionen forsøkte å reprodusere virkeligheten, ved at barna skulle leke slik virkeligheten var. Dette gjaldt spesielt frem til Lev Semenov Vygotsky (1896-1934) stilte seg kritisk til dette og mente leken var skapende virksomhet, men fortsatte trolig lenge etter hans tid, siden verkene hans ble forbudt to år etter hans død (2008, s. 76-77).

¹² Med *barnekultur* mener Lindqvist «voksnes kultur for barn» (Lindqvist, 2008, s.26).

Å arbeide med et lektdrama innebærer blant annet at de voksne spiller *rollefigurer* og *utdrag fra handlingen* for å skape *en felles lekeverden*. I temaet er det en handlingslinje (en fortelling) som blir utviklet i dialog mellom de voksne og barna. De voksne kan ofte få inspirasjon fra barnelitteraturen; ikke gjennom å følge fortellingene slavisk, men gjennom å tolke og spille fiksjonen, og gjerne la figurer og miljøer fra ulike fortellinger møtes. Slik sett bygger denne arbeidsmetoden på lekens prinsipper, der barna henter inspirasjon fra ulike hold. (Lindqvist, 2008, s. 25)

Som i creative dramatics tar altså lederen/læreren/den voksne utgangspunkt i en, for barna, kjent fortelling og improviserer med utgangspunkt i denne. Heller ikke i lektdrama benytter man bunden tekst. En av forskjellene ligger trolig i at den voksne, i lektdrama, deltar mer aktivt i selve improvisasjonen. Lektdrama, slik Lindqvist beskriver det i sitatet over, åpner også i større grad for å la karakterer og handlingsløp fra ulike fortellinger fusjonere, og kan dermed fremstå som en friere improvisasjon enn den fra Wards creative dramatics, hvor det blir beskrevet klarere rammer. Lindqvist (2008) åpner i lektdrama for at flere barn kan spille de samme karakterene (s. 24). Den voksne kan også spille karakterer som Pippi, noe som tydelig viser at de «solidariserer seg med barna» (Lindqvist, 2008, s. 25).

Det at den voksne deltar er et viktig element i lektdrama. Lindqvist (2008) beskriver hvordan de voksnes rollefigurer lokker barna inn i fiksjonen (2008, s.152). Gjøres dette over tid på riktig måte lengter barna tilbake til denne oppståtte verdenen hvor de voksne leker på deres premisser (Lindqvist, 2008, s. 152).

De litterære figurene som blir spilt av de voksne, stiger ut av teksten og inviterer barna inn i den verdenen som de representerer. De blir barnas stedfortredere på scenen, og barna kan identifisere seg med dem og leve seg inn i handlingen. Jo rikere en rollefigurer, jo større blir handlingsregisteret. (Lindqvist, 2008, s.152)

Dette kan forstås som at de voksne gjennom å gå inn i en rolle åpner døren og geleider barna inn i en lekeverden. Her blir hvor dyktig den voksne er til å gå inn i en karakter avgjørende. Ifølge Lindqvist er det at en forutsetning for utvikling av spill og lek at de voksne gir liv til karakterens handlinger og egenskaper (2008, s. 152). Også i lek drama blir derfor lederens kompetanse helt avgjørende for resultatet. Lindqvist (2008) peker på at handlingen blir sjablongpreget og spillet blir enkelt og lett stopper opp ved hvis det ikke gis tilstrekkelig liv til handlingen og karakterene (s. 152). Hvis en lærer går inn i en rolle fører dette ifølge Lindqvist til at læreren får mer liv i barnas øyne og at lærerens person blir mer tydelig i kontrast til den spilte rollen. Dette skjer som en konsekvens av at læreren ikke lenger sees på som nøytral (s. 153).

3.8 Annen forskning på området

Selv om jeg ikke har funnet noen forskning rundt akkurat min problemstilling tidligere er det gjort flere interessante forskningsprosjekter knyttet til kulturskolen. Jeg har her valgt ut, og presenterer, noen jeg mener er relevante for min oppgave.

3.8.1 Telemarksforskning

Telemarkforskning gjorde i 2009 et forskningsprosjekt etter å ha blitt kontaktet av Norsk kulturskoleråd og Redd Barna. Forskningsprosjektet fikk navnet *Kulturskole for alle?* og ble finansiert av Kunnskapsdepartementet og Fagforbundet (Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009, s. 5). Deres problemstilling var: «Fører prisen på kulturskoletilbudet til eksklusjon av barn og unge som bor i familier med lav inntekt?» (Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009, s. 19). Det ble satt av relativt mye plass til kartlegging av hvem som benytter seg av kulturskoletilbudet. Det viste seg at en majoritet av barna kom fra familier med høyt akademisk utdanningsnivå og med inntektsnivå klassifisert som middels og høyklasse (Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009). Enkelte sitater, fra deres transkriberte intervjuer gjort med kulturskolerektorer, peker på kulturskolens forhistorie som musikk-skole, med hovedvekt på instrumenter assosiert med finkultur, som en av grunnene til rekrutteringen av det en rektor kalte ”borgerskapsbarn” (Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009, s. 50). En annen rektor opplevde at større variasjon i kulturskoletilbudet endret deler av denne skeivfordelingen.

Vi har blitt ganske store på andre kunstformer, eks. scenekunst. Da opplever vi at vi rekrutterer fra andre deler av befolkningen. Det er helt merkbart. Jeg tror en viktig grunn

kan være at det fremdeles er knyttet en del myter til kulturskolen om at det er finkultur, det stammer fra musikktiden. Jeg tror vi treffer en annen del av befolkningen, noe annet og nytt når vi tilbyr flere sjangere (Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009, s. 48-49).

I tillegg til et bredere tilbud viste det seg at nært samarbeid med skole og SFO, lavere innbyggertall i kommunen og lavere pris var avgjørende for kulturskolen bredde og tilslutning av barn fra lavinntektsfamilier (Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009, s. 105). Majoriteten av rektorene ønsket å holde prisen per år under 2200 kr, mens flere mente også at den burde senkes til 1600 kr, som var satt som makspris frem til 2004¹³ (Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009, s. 105).

3.8.2 IRIS

Forskning og utvikling i kulturskolefeltet er en antologi bestående av åtte fagfelleverderte vitenskapelige artikler og fem fagartikler gjennomført av IRIS¹⁴ (NOASP, 2017). Dette IRIS-prosjektet har vært et samarbeid mellom Sparebankstiftelsen DNB, gjennom deres datterselskap Dextra Musica, og Norsk kulturskoleråd, hvor Sparebankstiftelsen DNB bidro med 11,3 millioner kroner i 2014-2016 (Rønning, 2017, s.18-19). Prosjektet er interessant da de blant annet skulle se på bredde og fordypning, samt tverrfaglig samarbeid og praksis i kulturskolen.

IRISforsk har [...] samlet forskere fra et bredt område, med forskjellige faglige ståsted, og innrettet dem i et naturlig felleskap. Gjennom felles samlinger og ved å arbeide med hverandres tekster er det skapt forbindelser mellom ulike faglige innganger, temaer og metoder. Dette har bidratt til en mer helhetlig forståelse av hva som kan være relevant kunnskap i kulturskolefeltet og en tverrfaglig utvikling av denne. (Angelo, Rønningen & Rønning, 2017, s. 266)

¹³ Da kulturskolen mottok øremerkede statlige midler.

¹⁴ International Research Institute of Stavanger.

Sitatet legger vekt på de deltakende forskerne og forskningsstudentenes forskjellige faglige innganger og ståsted, og av de 18 som deltok er 16 av dem beskrevet med bakgrunn og utdanning på NOASP¹⁵ sine hjemmesider. Av disse 16 har 4 pedagogikkbakgrunn og 12 bakgrunn som utøvende musikere og/eller musikkpedagoger (NOASP, 2017). Til tross for at ingen av forskerne har bakgrunn fra eller representerer andre kulturskoletilbud som visuelle kunsthøgskole, dans eller teater, ser jeg deler av denne forskningen som universelt gjeldende for kulturskolen og derfor også relevant for mitt prosjekt. IRIS-prosjektet er omfattende og består av mange store og mindre forskningsprosjekter samlet i en og samme bok. Jeg har her valgt å trekke frem noen av prosjektene, som oppfattes som relaterte, beslektede eller relevante for min egen forskning.

Ledelse i kunst – kunst i ledelse

I Kapitlet *Ledelse i kunst – kunst i ledelse* undersøkes en mulig kryssfertilisering mellom kunst og ledelse, basert på en artist-talk med Wolfgang Plagge. Her sees kunsten allerede som inkorporert i ledelse/lederen, fremfor at kunsten er noe som kan tilføres (Dehlin & Hagerup, 2017, s. 52-53). Plagge beskriver blant annet dobbeltrollen (kunstner og leder) som «å plassere seg selv som artist i andres hoder» og sier videre:

Jeg mener aller først at jeg trenger en sterk tillit til at de mennesker jeg skal snakke til, er fullverdige individer. De har fysiske og mentale forutsetninger for å bruke eller ikke bruke de kunnskapene jeg forsøker å formidle på en måte som gjør at det har relevans for dem. (Dehlin & Hagerup, 2017, s. 45)

De som blir ledet må ha forutsetningene til å for eksempel tolke, forstå, reagere, sanse eller på annen måte bearbeide lederens budskap (Dehlin & Hagerup, 2017, s. 46). Dette er en forutsetning for kunstner/leder, hvor kunstneren/lederen influerer den lededes oppfatning og den ledede igjen kan skape egne oppfatninger, slik Plagge omtaler kunsten: «Uansett hva du gjør som kunstner, så vil folk prøve å plassere det i forhold til egen erfaring.» (Dehlin & Hagerup, 2017, s. 46) Det slås videre fast at det trengs en gjensidig relasjonell tillit i forholdet mellom den ledende og de ledede, og det er kun gjennom denne relasjonen de er prosessuelt deltagende i samskapning (Dehlin & Hagerup, 2017, s. 46). Her er det en balansegang man

¹⁵ Forskningens publiseringssted på internett (Nordic open access scholarly publishing).

som leder må være oppmerksom på. Plassering av idéer må ikke bli det samme som overstyring. Videre diskuteres forholdet mellom det kognitive og emosjonelle i lederrollen. Kanskje kan det emosjonelle og det kognitive samhandle for å avsløre hersketeknikker og skape et godt, trygt og kreativt arbeidsmiljø, men kunstneriske elementer kan også benyttes ufordelaktig (Dehlin & Hagerup, 2017). Jeg velger avslutningsvis i redegjørelsen for akkurat dette prosjektet å gi plass til et litt lenger sitat som avsluttet prosjektets analyse/drøfting:

Kunst som perspektiv viser oss ikke bare «hele mennesker»; det åpner for kryssfertilisering mellom dimensjoner som konvensjonell tenkning forsøker å holde fra hverandre ved at subjekt skilles fra objekt, tanke fra følelse, resultat fra prestasjon, for å nevne noen. Kunsten er grenseløs og dyrker nettopp dette, og den eksisterer bare i øyeblikket. Ledelse som følger samme logikk, vil se resultater som mål i sikte, som verktøy i øyeblikket, og ikke tillate dem å bli tvangstrøyer vi styrer blindt etter. I kunst er maskinen kun ett av mange uttrykk; ikke selve modellen all aktivitet skal modelleres etter, og kanskje er det her ledelsesfaget har mest å hente fra. (Dehlin & Hagerup, 2017, s. 52)

Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering

I dette kapittelet diskuteres rammeplanens inndeling i breddeprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram. Fordypningsprogrammet tar sikte på blant annet å gi elever en større grad av mestringsfølelse og mulighet/inspirasjon til senere å søke seg inn på høyere relaterte utdanningsprogrammer. Problematikken rundt fordypningsprogrammets finansiering, er sentral. Skal den finansieres av høyere skolepenger som, grunnet familiers manglende økonomiske ressurser, kan utelukke enkelte elever fra å søke, eller skal det finansieres av en form for effektivisering av bredde- og kjerneprogrammene (Stabell & Jordhus-Lier, 2017)? Det diskuteres også hvorvidt fordypningsprogrammet, som i følge rammeplanen skal rekruttere gjennom opptaksprøver, kan være med å forbigå fremtidige talenter som har hatt en senere start eller utvikling. Spesielt med tanke på at det er dyktige lærere, tidlig start og antall timer med øving som er påvist avgjørende for hvem som lykkes som profesjonelle musikere (Stabell & Jordhus-Lier, 2017, s. 74).

I tillegg til dette nevnes det at ulike kulturskoler muligens verdsetter ulike typer læringsformer og kunnskap, noe som igjen kan føre til at andre blir forbigått (Stabell & Jordhus-Lier, 2017, s. 75). Avslutningsvis nevnes forskernes forhåpninger om at fordypningsprogrammet vil produsere flere og høyere kvalifiserte søkere til høyere utdanningsprogram innenfor musikk, samtidig som det bemerkes at dette ikke bør være den eneste målsetningen med et fordypningsprogram (Stabell & Jordhus-Lier, 2017 s. 77-78). Det pekes riktignok også på utfordringer: «Vi ser dermed at en av kulturskolens utfordringer blir å skape en læringskultur der det er mange måter å lykkes på, og der ulike kompetanser anses som verdifulle» (Stabell & Jordhus-Lier, 2017, s. 75). Denne balansegangen mellom visjonene i rammeplanens undertittel *mangfold og fordypning* kan trolig med fordel diskuteres videre.

Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det? En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet.

Her diskuteres hvilke utdanninger (hovedvekt på musikkfeltet) som kvalifiserer til å bli lærere i kulturskolen, sett i lys av kommunenes frihet til å bestemme kulturskolens faglige innhold og hvilken erfarings- og utdanningsbakgrunn som prioriteres i ansettelsesprosessen av kulturskolelærere. Det ses blant annet på forholdet mellom teori og praksis, og at teori fort kan nedprioriteres (Aglen & Karlsen, 2017, s. 1). Forskningen konkluderer med at, i likhet med i rammeplanen fra 2016 er både mangfold og fordypning avgjørende, da det finnes mange ulike veier til dette yrket og at en fordypning i form av mastergrad er anbefalt (Aglen & Karlsen, 2017, s. 180). Det samme gjør PPU-utdanning eller en utdanning hvor pedagogikk er inkorporert (Aglen & Karlsen, 2017, s. 179).

Rammeplanens fjerde kapittel har tittelen *Mal for kvalitetssikringssystem*. Her vises det til ulike verktøy¹⁶ kommunene anbefales å benytte for kvalitetssikring (Norsk kulturskoleråd, 2016, s.115). Dette kan sees som et forslag til lovfesting av kriterier for ansettelse av kulturskolelærere og kulturskolens innhold, men som nevnt tidligere er dette i praksis fortsatt opp til hver enkelt kommune. Det er heller ikke lovpålagt at kulturskolelærere behøver PPU eller pedagogikkutdanning inkorporert i sin utdanning, da kommunene i 2004 var under kommunalt avtaleområde og derfor ikke ligger under Opplæringslova § 14-1 sin forskrift:

¹⁶ Veiledningsmaterieell både på www.udir.no og på www.kulturskoleradet.no . I tillegg finnes «PULS for kulturskole» som er utviklet i et samarbeid mellom Conexus og Norsk kulturskoleråd (www.conexus.no/puls)

§ 14-1. Krav til pedagogisk kompetanse for tilsetjing

Alle som skal tilsetjast i undervisningsstilling, må ha pedagogisk bakgrunn i samsvar med krava i rammeplanane for lærarutdanningane med forskrifter, jf. lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 3-2 andre ledd, eller ha tilsvarande pedagogisk kompetanse. (Forskrift til Opplæringslova, 2014, § 14-1)

Disse ansettelseskravene gjelder ifølge hovedtariffavtalen kun undervisningsstillinger som var under statlige avtaleområder 30. april 2004 (Aglén & Karlsen, 2017, s.168).

Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen – erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen

Dette prosjektet bestod av en høringsprosess i forbindelse med den nye læreplanen (*Rammeplan for kulturskolen: mangfold og fordypning*), gjennomført mellom august 2015 og mai 2016 (Bjørnsrud & Rønningen, 2017, s. 186). Her ble det utvekslet idéer og fokusert på delingskultur. Det ble gått gjennom, diskutert og drøftet forslag til rammeplanen, med bakgrunn i lærernes praktiske erfaringer. Totalt var 10 rektorer og 44 kulturskolelærere med i høringsprosessen, hvor forskernes problemstilling var hva de kom til å diskutere/være opptatt av i forbindelse med den nye læreplanen (Bjørnsrud & Rønningen, 2017, s. 187-188). Noe som kom tydelig frem var kulturskolelærernes yrkesstolthet.

Lærerne ser både på sin profesjon generelt og sin egen profesjonsutøvelse med stolthet.

De mener de har høy fagkunnskap og forvalter viktige tradisjoner, og de mener de bidrar med noe som er viktig for barn og unge og for samfunnet. Lærerne framhever også elevens læringsglede og resultater som spesielt motiverende i sitt arbeid. (Bjørnsrud & Rønningen, 2017, s. 201)

Det kommer frem av forskningen at lærerne er stolte av jobben de gjør og ønsker handlingsrom og frihet til å legge opp undervisningen, mens de generelt er redde for stramme føringer og handlingstvang (Bjørnsrud & Rønningen, 2017, s. 203-204) Jeg velger avslutningsvis å trekke

frem et sitat hentet fra en lærer i dette forskningsprosjektet: ««Når elever har et sterkt ønske om hva de skal lære, så vil jeg ivareta den motivasjonen. For å gjøre dette, trengs «tillit fra ledelsen, kunstnerisk og pedagogisk frihet»» (Bjørnsrud & Rønningen, 2017, s.201). I tillegg til å være interessant med tanke på min egen problemstilling er dette et godt eksempel på lærernes ønske om handlingsrom.

3.8.3 Musikalsk kompetanse som “mangfold og fordypning” Kunnskapsdiskurser i *Rammeplan for kulturskolen*

Live Weider Ellefsen har analysert rammeplanen *Mangfold og fordypnings* målsettinger og læringsutbyttebeskrivelser, med vekt på musikkfaget (Ellefsen, 2017, s. 1). Ellefsen ser på rammeplanen som:

...et uttrykk for diskursene som regulerer kulturskolen som undervisnings- og læringspraksis [...] Men den virker også som en diskursiv “uttynningsprosedyre” i seg selv, i det at den forsøker å ordne feltet ved å feste og regulere det som i utgangspunktet er en bevegelig og utflytende virkelighet. (Ellefsen, 2017, s. 3)

Ellefsens syn på rammeplanen er trolig like aktuell innenfor drama- og teaterfeltet. Rammeplanen har som nevnt i IRIS-prosjektets kapittel *Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen – erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen* vært ute på høring. Personer fra fagfeltet har gitt sine innspill og rammeplanen har deretter blitt revidert. Rammeplanen blir uttynnet fordi deler av diskursene blir utelatt og ikke reproduisert i utgivelsen.

Det som ifølge Ellefsen ikke blir interessant i en analyse av rammeplanen (i motsetning til analyse av en del andre dokumenter) er en avsender eller forfatters mening bak dokumentet. Det er uinteressant å søke etter et suverent subjekt bak teksten, fordi rammeplanen fremstår på den måten den gjør nettopp grunnet den virkningen diskursene har hatt (Ellefsen, 2017, s. 3). Ellefsen trekker også frem et intensivt engasjement fra ulike interesseorganisasjoner for nærmere regulering av aktivitetstilbudet og for nærmere regulering av undervisningen i kulturskolen etter loven i 1997, og peker på dette som en direkte årsak til den nye rammeplanen (2017, s. 4).

3.8.4 Teater i kulturskolen – en arena for demokratiutdanning?

Anne Eriksen har undersøkt problemstillingen: «Hvordan kan teater i kulturskolen være en arena for demokratiutdanning?» (Eriksen, 2017, s. 272). Eriksen (2017) undersøker hvordan undervisningen i kulturskolen kan ha en demokratifremmende funksjon og peker på utfordrende faktorer i forbindelse med dette (s.272). Undersøkelsen baseres blant annet på John Deweys teorier, en nettbasert spørreundersøkelse blant kulturskolelærere fra 2010 og et intervju med en kulturskolelærer gjennomført i 2014 (Eriksen, 2017, s. 272-273).

Eriksen trekker frem utfordringer ved kulturskolens homogene brukergruppe, som fører til at det vanskelig kan sies at teateropplæringen fører til god nok demokratibyggende verdi- og holdningskompetanse, i form av for eksempel toleranse og respekt (2017, s.284). At brukergruppen er homogen begrunnes ved å peke på forskning som konkluderer med majoriteten av elevmassens relativt like sosiale, kulturelle og økonomiske bakgrunn (Eriksen, 2017). Eriksen (2017) peker også på ubalanse i kjønn¹⁷, alder¹⁸ og hvilke undervisningstilbud de ulike kommunenes kulturskoler tilbyr (Eriksen, 2017). Når det gjelder demokratiutdanning, og da spesielt aktiv demokratisk deltakelse, innenfor kulturskolens teaterfag er det store muligheter for dette, men her nevnes lærernes ulike faglige fokusområder og faglige bakgrunn som betydelige variabler. I Eriksens nettbaserte spørreundersøkelse har kulturskolelærere trukket frem at elevene skal lære å spille hverandre gode, bli trygge og tørre å by på seg selv, noe Eriksen peker på som et demokratisk dannelsespotensiale (2017, s. 281).

Eriksen (2017) etterlyser mer forskning og faglige diskusjoner på dette området, og spesielt på hvilke faktorer, andre enn elevpenger, som er avgjørende for å gjøre kulturskolen mer attraktiv for en bredere elevmasse. Hun etterlyser også en kartlegging av kulturskolelæreres praksis, spesielt rundt temaet demokratisk deltakelse, i tillegg til undersøkelser med fokus på elevenes læringsutbytte (s. 264).

¹⁷ Langt flere jenter enn gutter i 21 av de 24 spurte kulturskolene (Eriksen, 2017,s. 280).

¹⁸ Flere yngre barn enn ungdommer

4.0 Analyse

Kulturskolens rammeplan *Mangfold og fordypning* (2016), analyseres ved å gå nøye gjennom planens innhold, for så å sorterte og kategoriserte relevante mål, verdier og andre interessante deler av tekstmaterialet. Disse ordnes i temaer. Jeg fokuserer også på rammeplanens generelle deler, men legger hovedfokus på *Fagplan teater*. Konteksten er viktig, så jeg forsøker hele tiden å følge en hermeneutisk modell hvor jeg til stadighet går frem og tilbake mellom å studere *del* og *helhet*. Jeg gjør så en tilsvarende kategorisering av transkripsjonene og dataene generert fra spørreundersøkelsen. Alt blir tematisk inndelt slik at det kan presenteres oversiktlig i dette kapittelet. På denne måten blir det lettere å se funnene innenfor de ulike temaene i lys av hverandre.

4.1 Målgruppe og gruppesammensetning

Før jeg beveger meg nærmere inn på *hvilke* forventninger barn og foreldre har til kulturskolens teaterkurs, er det interessant først å se nærmere på *hvem* det er som har disse forventningene, hvilken bakgrunn de har og hvor lenge de har gått på kulturskolen. Teater undervises primært i grupper, så jeg vil også ta for meg hvordan disse er satt sammen.

Rammeplanen fra 2016 har ordet *mangfold* i tittelen, og dette ordet nevnes hele 34 ganger i selve rammeplanen. Dette kombinert med Norsk kulturskoleråds visjon «Kulturskole for alle» tyder på at kulturskolen er ment å romme et bredt spekter av elever med ulik kulturell, økonomisk og sosial bakgrunn. «Kulturskole for alle» nevnes allerede i rammeplanens forord:

Norsk kulturskoleråds visjon er «Kulturskole for alle». Dette er en sentral ambisjon i oppbygging av kulturskolene. Kulturskolen skal kjennetegnes av høy kvalitet og rikt mangfold, og skal ivareta både bredde og talent.

Kulturutredningen 2014 peker på utfordringen som ligger i å løse kulturskolens sammensatte samfunnsoppdrag. Kulturskolen må også videreutvikle et større mangfold i tilbudet for å bedre rekrutteringen av barn og unge med ulik kulturell bakgrunn.

(Norsk Kulturskoleråd, 2016, forord)

Dette kan forstås som at Norsk kulturskoleråd ser et forbedringspotensial i kulturskolens utvikling med tanke på utvidelse av bredde og mangfold i elevmassen. Skal vi tro en av kulturskolerektorene som fungerte som informant i IRIS-prosjektet, kan dette ha sammenheng med kulturskolens historie og dens assosiasjon med finkultur. Som tidligere nevnt, blant annet i kapittel 3.8.1, kommer majoriteten av de snaut 100 000 elevene ved landets kulturskoler fra middels- eller høynntektsfamilier. Dette ser ut til å stemme overens med inntrykket hos teaterlærerne intervjuet i forbindelse med denne oppgaven¹⁹. De ble under intervjuet spurt hvem som benytter seg av teater tilbudet ved deres kulturskole.

Vi har ingen ordentlig kartlegging på akkurat det, men vi har en antakelse om at vi har elever fra familier med over middels inntekt. Det er jo generelt sånn kulturskolenorge er, tror jeg, også fordi elevpengene er ganske høye. Vi ligger i det høyeste sjiktet. [...] Den ligger vel på oppunder 4000,- i året. Så sånn sett er det vel de med bra økonomi, som går her. (Teaterlærer A, kulturskole 1)

Telemarksforskning har sett nærmere på hva som er avgjørende faktorer for hvem som søker seg inn på de norske kulturskolene. De konkluderte, som nevnt i 3.8.1, med at pris var avgjørende for å øke bredden og tilslutning fra barn i lavinntektsfamilier. Også majoriteten av de spurte kulturskolerektorene ønsket priser under 2 200,-. Samarbeid med andre kulturinstitusjoner, skole og SFO ble også pekt på som viktig for å øke mangfoldet i kulturskolene²⁰.

Helt konkret retter kulturskolen «...seg i hovedsak mot barn og unge i alderen 0-19-år» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 5). Når det gjelder teater anbefaler Norsk kulturskoleråd en oppdeling basert på alder, men også en oppdeling etter fagområder (musikal, revy, dramalek osv.) hvis elevgrunnlaget tillater det (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 92). I de to kulturskolene jeg besøkte

¹⁹ A1=Teaterlærer A (og tidligere leder) ved den første kulturskolen jeg besøkte (kulturskole 1), B2=Teaterleder B ved den andre kulturskolen jeg besøkte (kulturskole 2) og C2=Teaterlærer C ved den andre kulturskolen jeg besøkte (kulturskole 2).

²⁰ I rammeplanen har breddeprogrammet en viktig rolle i dette arbeidet, og det er nevnt forslag til hvordan dette kan gjøres. Dette er interessant lesning, men ligger litt utenfor denne oppgavens problemstilling.

var det i den første elever fra seks år til og med videregåendealder, mens det i den andre var elever fra og med fire år. De var inndelt på litt ulike måter.

Vi deler inn etter alder, men vi deler også inn etter nivå. Tidligere var dette en kjempeutfordring på grunn av forventningene til teaterfaget. Da hadde vi nye og gamle i samme gruppe og fikk aldri progresjon. Nå har vi to lukkede grupper, en i øvre barneskolealder og en i ungdomsskolealder, hvor vi tar hensyn til erfaring. Da har vi sett at elevene og de foresatte ser at vi har en tanke og tenker: åh! Neste år kommer jeg inn i ungdomsgruppa! (Teaterlærer A, kulturskole 1)

Også ved den andre kulturskolen var gruppesammensetningen gjort på bakgrunn av elevenes alder, men i samtalen med teaterleder B2 og teaterlærer C2 om alderssammensatte grupper kommer det frem at søkertall til kursene kan påvirke gruppesammensetningen:

Men vi ser også an hver enkelt gruppe. I noen grupper ser vi kanskje at vi ikke bør ta inn noen nye et år og heller slå dem sammen med en annen gruppe. Dette kan for eksempel være på grunn av erfaring eller for å styrke kjønnsbalansen. Det er en vurdering vi tar på bakgrunn av hvor i løpet de er. Men det er klart at fireåringer er fireåringer og femåringer er femåringer. (Teaterleder B, kulturskole 2)

Det er altså andre faktorer enn alder som har betydning for gruppeinndelingen. I den sammenheng stilte jeg spørsmål om hvorvidt nye seksåringer komme inn i en gruppe hvor noen andre elever har gått i to år? Det bekrefter teaterlærer C2 at kan forekomme hvis det passer for gruppen. Teaterleder B2 forklarer videre:

Men etterhvert blir det en spissing. Det er en pyramidetankegang her. Det er tilfang fra den store hop, men etterhvert som de fortsetter år etter år, endrer gruppesammensetningen og gruppestrukturen seg. De vil da få mer undervisning per

uke og det blir gjort en grundigere vurderingen av veien deres videre. (Teaterleder B, kulturskole 2)

Denne pyramidetankegangen sikter til den andre kulturskolens fordypningsprogram, men de legger videre i intervjuet vekt på at det i gruppene opp til og med barneskolealder i utgangspunktet ikke deles inn etter nivå. Det gjøres det derimot til dels ved den første kulturskolen, hvor de for barn i alderen 10-12 år har to grupper. En gruppe for elever som har gått på kulturskolen tidligere og en for nybegynnere. Ellers er det på begge de besøkte kulturskolene delt opp etter alder i gruppene med elever til og med 12 år. Oversikten under viser gruppefordelingen for elever i alderen 6-12 år hos de to besøkte kulturskolene og gruppeinndelingen for teater eksemplifisert i rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 92).

Kulturskole 1		6-7 år	8-9 år	10-12 år
Kulturskole 2	6 år	7-8 år	9-10 år	11-12 år
Rammeplanens eksempel		6-7 år	8-9 år	10-12 år

Oversikten viser at det i de besøkte kulturskolene opereres med en aldersfordeling på maks tre alderstrinn, og kun to alderstrinn hos de aller yngste elevene. Dette har trolig sammenheng med modningsprosessen og graden av utvikling barn har i ung alder. Winifred Ward delte også hva slags fortellinger som passet for ulike alderstrinn inn etter en tilsvarende modell²¹. Også hos Ward var oversikten inndelt i perioder på to år hos de yngste barna og tre år hos de noe eldre.

Anne Eriksen pekte i kapittel 3.8.4 på en ubalanse i kjønn og alder i kulturskolens teaterkurs. Dette stemmer overens med både de besøkte kulturskolene og kulturskolen hvor jeg gjennomførte spørreundersøkelsen²². Den andre besøkte kulturskolen var riktignok optimistisk med tanke på kjønnsfordelingen, da de hadde registrert økt rekruttering av gutter blant de yngste elevene, noe de håpet kunne tyde på en jevnere kjønnsbalanse i fremtiden.

²¹ Wards fordeling fra kapittel 3.3: 5-6 år, 7-8 år, 9-11 år, 12-14 år.

²² Av de 18 foreldrene som svarte på undersøkelsen var 5 foreldre til gutter og 13 foreldre til jenter.

Det kan argumenteres for at informantene fra spørreundersøkelsen er en noe homogen gruppe, da majoriteten har relativt lik økonomisk og kulturell bakgrunn. Men er disse informantene et representativt utvalg av teaterforeldre i norske kulturskoler? Informantenes barn er fordelt både på ulike klassetrinn og går på et tosifret antall skoler. Elevene og foreldrene kjenner hverandre sannsynligvis i liten grad fra tidligere og er derfor trolig like forskjellige som foreldre andre steder. Elevenes undervisning skiller seg heller ikke nevneverdig fra praksisen i de besøkte kulturskolene²³. Felles for alle de tre kulturskolene er at de er lokalisert i byer, noe som kan ha innvirkning på kulturskoletilbudet deres²⁴, grunnet økonomi og/eller andre variabler. Som et mulig resultat av dette har kulturskoler i byer oftere et teatertilbud enn andre kulturskoler (Utdanningsdirektoratet, 2018). Alt i alt kan foreldregruppen trolig betegnes som representativ nok, da den kan sees som heterogen innenfor kulturskolenorges relativt satte økonomiske, kulturelle og sosiale rammer, til å gi et bilde av hvilke tanker og forventninger kulturskoleforeldre muligens har. Dette fører igjen til at denne forskningen kan være interessant for andre innenfor feltet, kan oppfattes autonomt og dermed har mer enn kun en egenverdi.

4.2 Forventninger

Foreldrenes forventninger er samlet inn ved at de selv har svart på spørreundersøkelsen. Barnas forventninger er også hovedsakelig samlet inn via foreldrene, ved at foreldrene har svart på barnas vegne. Foreldrene ble oppfordret til å spørre barna i forbindelse med spørsmålene som omhandlet deres forventninger, men her er det umulig å vite sikkert hvorvidt oppfordringen ble tatt til etterretning. I tillegg til data generert gjennom spørreundersøkelsen har de intervjuede kulturskolelærerne uttalt hvilke forventninger de opplever at barna og foreldrene har. Når jeg nå presenterer funnene knyttet til forventninger velger jeg å skille mellom barnas og foreldrenes forventninger.

4.2.1 Barnas forventninger

«Hvilke forventninger hadde barnet til kurset før oppstart?» var et av spørsmålene stilt i spørreundersøkelsen. Et av barna hadde ifølge foreldrene forventninger om at «kurset ville bli gøy og spennende», et annet at «det skulle være morsomt og føles trygt», mens et tredje var spent på hvilke andre barn som var der og hvilke øvelser som skulle læres. Variasjoner av disse alternativene skulle ikke viste seg å være de hyppigste svarene. To tredjedeler svarte at barnas

²³ Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

²⁴ Etter e-post korrespondanse med Hilde Roald Bern, fikk jeg bekreftet at de store kulturskolene ofte har et bredere teatertilbud. Se kapittel 3.1.

forventninger var «Å lære seg å spille teater, lære å spille forskjellige roller, lese manus og sette opp skuespill», «Lage et skuespill. Få ulike roller» eller andre variasjoner av at de skulle spille teater. Å spille teater/skuespill sikter i denne sammenhengen trolig til det tradisjonelle teateret, hvor skuespillere og publikum er adskilt (f.eks. scene og sal). Dette stemmer også godt med inntrykket samtlige av de intervjuede har av både barnas og foreldrenes forventninger. De opplever at både foreldre og barn kjenner produktet teater fra tidligere, men ikke nødvendigvis faget. Læreren fra den første kulturskolen uttalte følgende:

Kanskje det er vanskeligere å forstå teateret som fag. Det er enklere å forstå at man ikke kan gå ut på en hovedscene og spille fiolin etter en måned. Med fiolinen så må man øve skalaer og grep. Jeg tror det er vanskelig for dem å skjønne at det er et fag. (Teaterlærer A, kulturskole 1)

Kulturskolelæreren sammenligner her teaterfaget med musikk, og opplever at det kanskje er lettere for foreldrene å forstå at en fiolinelev må lære grunnleggende teknikker før eleven kan fremføre noe for et publikum. En lignende sammenligning ble gjort i det andre intervjuet: «Hvis man skal spille musikk begynner man ikke med Bach, men det er resultatet de fornemmer og har lyst til å være med å lage» (Teaterleder B, kulturskole 2). De to intervjuede på den andre kulturskolen, B2 og C2, forklarer videre at de har full forståelse for at barn og foreldre forventer et produkt tidlig. Den intervjuede lederen ved den andre kulturskolen forklarer: «Barna tror at de skal komme og være prinsesser og prinser i *Reisen til julestjernen*. Men det å lære faget har de ikke noe særlig kjennskap til» (Teaterleder B, kulturskole 2). Dette kan i noen grad også virke til å gjeldene for barnas foreldre.

4.2.2 Foreldres forventninger

Før foreldrenes forventninger presenteres kan det være interessant å finne ut hvorfor barna søker seg inn på teater i utgangspunktet. Av de 18 svarene mottatt gjennom spørreundersøkelsen svarte 14 at foreldrene først fikk idéen til å søke plass på teater, mens kun 4 svarte at barnet selv foreslo å begynne på teater. Det kan være flere årsaker til at foreldre tenker barnet burde begynne med nettopp denne fritidsaktiviteten.

Jeg tar i mot mange foreldre som tenker at de skal melde barnet sitt på teater av ymse årsaker. Når de er unge er det fordi foreldrene tenker at det er bra, foreldrene har en historikk selv innenfor kunstfagene eller at det skal hjelpe barnet inn i en måte å leve på. Som å hjelpe barnet inn i en gruppe. Men teaterfaget som sådan er ikke så velig godt kjent i foreldregruppen... (Teaterleder B, kulturskole 2)

Inntrykket til kulturskolelederen kan forstås som at flere foreldre tenker teaterundervisning kan være bra for barnet og kanskje til og med hjelpe det inn i et sosialt felleskap. Dette speiler informantenes uttalelser om hvorfor de søkte kulturskoleplass (teater) for barnet. En knapp majoritet av grunnene er at barnet er utadvendt, liker å opptre, viser interesse for show/teater, ønsker å lære improvisasjon og skuespillerteknikker, er interessert i rollelek eller som én skrev, at barnet er «kreativt og litt sært». Ved to tilfeller ble barnet påmeldt fordi de tror barnet har et stort talent, mens flere også trekker frem det sosiale, ønsker om at barnet skal utvikle fantasi, bli mindre sjenert, bli bedre til å samarbeide, øke ordforrådet og utvikle bedre selvtillit. Mange av disse egenskapene har tidligere i oppgaven blitt hevdet av ulike teoretikere å kunne utvikles gjennom dramaøvelser og lek.

To tredjedeler av foreldrene som fikk tilsendt spørreundersøkelsen hadde meldt barnet sitt på et kurs ved kulturskolen kalt Teaterlek. Likevel var det kun én av informantene som nevnte ordet *lek* i svaret, ved at barnet skulle delta i mye «lek og moro og få utløp for nysgjerrigheten for teater»²⁵. Foreldrenes svar var her veldig varierte. De forventet at elevene skulle få en innføring i hva teater er, bli trygg på seg selv og trygg foran et publikum, bli kjent med seg selv, lære grunnleggende teaterteknikker, ha det moro, oppleve fine opplevelser, utvikle sitt følelsesregister og lage teater. Mens det i barnas forventinger kom tydelig frem at det å lage teater var den viktigste, og for mange eneste, forventningen, virker foreldrenes forventinger noe mer delt. Her står barnets trivsel og utvikling i fokus. Dette skiller informantenes svar delvis fra de intervjuedes, som sitter med et inntrykk av at foreldrene har klare forventinger om produksjoner/visninger.

²⁵ En informant nevnte riktignok ordet *rollelek*.

4.3 Praksis

Jeg vil i dette kapittelet si noe om taterfagets praksis i kulturskolen. For å gjøre kapittelet mer oversiktlig skiller jeg mellom de ulike kulturskolenes praksis og det rammeplanen sier om teaterfaglig praksis. Først ut er kulturskolen hvor informantenes barn går.

4.3.1 Kulturskolen hvor informantenes barn går

Kulturskolen hvor jeg underviser er en veletablert institusjon og godt kjent blant byens innbyggere. Når det gjelder kulturskolens teatertilbud, kan dette trolig komme litt i skyggen av byens private teatergrupper. Disse barne- og ungdomsteatrene driftes i hovedsak av frivillighet i form av foreldregrupper, og mottar sponsormidler fra det lokale næringslivet. Teatergruppene jobber hovedsakelig produktrettet frem mot relativt store, og godt besøkte, produksjoner, som igjen genererer billettinntekter. En av disse gruppene er et samarbeid med kulturskolen og fungerer i praksis som kulturskolens fordypningsprogram i teater²⁶. Kulturskolen har også en egen teatergruppe for elever fra og med ungdomsskolealder, som i motsetning til gruppene nevnt ovenfor ikke har opptaksprøver. Kulturskolen har ingen lokalt utarbeidet fagplan for teater, noe som gjør at undervisningsopplegget i hovedsak styres av hver enkelt lærer, og dermed farges av den enkelte lærers bakgrunn og interessefelt.

Når det gjelder undervisningstilbudet til informantenes barn har det primært blitt fokusert på sanseøvelser, konsentrasjonsøvelser, pantomime, kreativt skapende samarbeid i grupper, ekkoteater²⁷ og improvisasjon. Den eldste tredjedelen har også jobbet noe med fortellerteater og stemmebruk. En vanlig øvelse består normalt av oppvarming, noen sanse- og/eller konsentrasjonsøvelser, en hoveddel, en avsluttende øvelse bestemt av elevene og en rask oppsummering, hvor elevene får komme med egne refleksjoner rundt dagens økt.

Hoveddelens innhold kan variere ut fra hva vi jobber med i en gitt periode. Et eksempel på en hoveddel kan være at jeg leser/forteller et kort eventyr, vi diskuterer handlingen i plenum og elevene kommer med forslag om hvordan de ulike karakterene i eventyret snakker, tenker og

²⁶ Dette er et tilbud for elever eldre enn aldersgruppene det primært fokuseres på i denne oppgaven, men det finnes også private teatertilbud for yngre barn i kommunen.

²⁷ Ekkoteater er en teatermetode (fortellerteater med barn) utviklet av Marit Ulvund, hvor elevers narrativer utvikles og iscenesettes (elevene er selv skuespillere og publikum) gjennom de fem fasene: opplevelse, narrativ, drama (iscenesettelse), framføring, samt evaluering og refleksjon (Ulvund, 2017, s. 216-217). Jeg har god erfaring med tidvis å benytte denne metoden, da barn etter min erfaring liker å fortelle, spille, se, og evaluere sine egne, og andres, selvopplevde fortellinger.

beveger seg. Deretter deler barna inn i grupper hvor de sammen skaper et scenisk uttrykk basert på fortellingen. Jeg går mellom gruppene, stiller spørsmål og veileder de som måtte ønske det. I tilfeller hvor det er en gruppe som samarbeider godt, mens den andre gruppen sliter med å komme i gang, eller inneholder elever med konsentrasjonsvansker, hender det jeg selv tar del i leken. Et eksempel på dette var da vi i én uke, jobbet med *De tre små griser*. Jeg gikk da selv inn i rollen som grisenes mor, og sendte dem av gårde ut for å bygge husene sine. Dette igangsatte dramatiseringen og gjorde at barna kunne være ulv og de små grisene, noe som igjen førte til at ingen trengte å spille det de mente var «den kjedelige rollen». Det kan her trekkes paralleller til Lindqvists lektdrama. I lektdrama er det som nevnt helt i orden at flere spiller den samme rollen. I eksempelet med de små grisene førte mitt innhopp som «Grisemor» til at det ble to ulver i eventyret.

Ofte ønsker barna å vise dramatiseringene sine til den/de andre gruppene, noe de får lov til. Under disse uhøytidelige visningene for hverandre fokuseres det på å være et godt publikum for de som opptrer, gi ros og, hvis gruppen er trygg på hverandre, etterhvert komme med noe konstruktiv kritikk. Barna får i dette eksempelet relativt frie tøyler når de improviserer seg frem til noe de kort tid senere viser til et vennligsinnet publikum, bestående av andre barn de etterhvert er trygge på og har lært å kjenne. I likhet med Wards creative dramatics inspireres barna her av en fortelling og fokuset ligger i den skapende prosessen. Er produktet godt er dette en bonus. Jeg har gode erfaringer med å hente inspirasjon fra creative dramatics, fordi jeg har inntrykk av at barna finner det morsomt og interessant. Creative dramatics krever, som nevnt tidligere, ifølge Siks kun en gruppe barn, en kvalifisert lærer/leder, et lokale stort nok til at barna kan bevege seg fritt rundt og en idé å ta utgangspunkt i.

Også i arbeidet frem mot en produksjon med elever i 1.-4. klasse har jeg tidligere benyttet en lignende arbeidsmetode. Jeg tok da utgangspunkt i et noe lengre folkeeventyr jeg hadde lest for, og diskutert med, elevene. Etter at de var godt kjent med handlingen, delte jeg opp i ulike scener, tildelte elevene ulike roller og bestemte essensen av handlingen i hver scene. Vi jobbet gjennom scenene, en og en, i løpet av en periode på seks uker. Her var elevene delaktige i å bestemme sine egne replikker og deler av regien. Vi hadde siden noen fulle gjennomkjøringer, før vi til slutt viste resultatet, da også med enkle kostymer og rekvisitter, for foreldre og foresatte. Både foreldre og barn var begeistret etter endt forestilling, men under prøveperioden var det tydelig at enkelte av barna ikke forstod hvorfor vi måtte øve på det samme flere ganger. De samme barna viser større begeistring når dramatiseringene improviseres frem eller kun

gjentas få ganger. Dette samsvarer også med Slades tanker om at noen få gjentakelser av improvisasjoner, riktignok med små variasjoner, er positivt.

Stort sett har jeg satt opp én produksjon årlig for publikum, hovedsakelig bestående av elevenes familier, per gruppe. Dette er også gjeldene for de andre teaterlærerne ved kulturskolen. Dette strider mot Slades teorier, som mener barn i denne aldersgruppen ikke bør introduseres for et publikum. Undervisningen jeg har praktisert, ved å la barna være publikum for hverandre, er ifølge Slade det slemmeste man kan gjøre mot et barn og direkte ødeleggende. Manus mener han ikke bør introduseres før barna er 13-15 år gamle, og han ville derfor neppe hatt mye tiltro til meg som teaterlærer hvis han hadde lest oppgavens neste avsnitt. Her ville han også trolig fått medhold fra Ward og Siks som også var store tilhengere av det ubundne drama.

I mine år som lærer ved kulturskolen har to av barna til de potensielle informantene²⁸ deltatt i tre visninger for et eksternt publikum, åtte barn har deltatt i to visninger, seks har satt opp én visning, mens tretten barn har ennå ikke gjennomført noen forestilling. De ti eldste elevene (9-11 år) har gjennomført én forestilling hvor arbeidsformen har lignet en klassisk teaterproduksjon med lys, lyd og manus. De resterende produksjonene har hatt enkle lydkulisser, men ikke lyssetting eller inneholdt arbeid med manus.

Erfaringsmessig kan praktiske aspekter ved arbeidet med teaterproduksjoner være utfordrende. De største utfordringene er tilgang på egnede lokaler og økonomi. Det er i utgangspunktet lite eller ingen midler til innkjøp av nødvendige rekvisitter og kostymer. Jeg har ved ett tilfelle sett meg nødt til å ta 50,- i inngangspenger til en forestilling, grunnet leie av eksternt lokale, men dette er i utgangspunktet ikke ønskelig. Til forskjell fra kommunens private teatergrupper, hvor det stilles store krav til dugnadsarbeid i foreldregrupper, er det ikke organisert et tilsvarende system rundt gruppene jeg underviser. Jeg vet dette har blitt gjort i noe større grad av enkelte av mine kollegaer, men heller ikke her kan dette sammenlignes med organiseringen hos de private aktørene. Jeg arrangerer som regel foreldremøter ved oppstart, i august, og i forkant av eventuelle produksjoner. Ellers foregår kommunikasjon med foreldrene stort sett over e-post og tekstmeldinger. Trengs det hjelp til mindre oppgaver som bæring av stoler, sminke eller kakebaking i forkant av en øvingshelg eller forestilling, tilbys dette ofte allerede på foreldremøter eller e-post før jeg har rukket å spørre. Det er flere faktorer som påvirker de ulike

²⁸ Med de potensielle informantene, menes foreldrene (til de 29 barna) som opprinnelig fikk tilbud om å svare på undersøkelsen.

kulturskolenes teaterpraksis. I tillegg til de ansatte lærerne kan det virke som lokaler og økonomi er avgjørende, noe som kommer tydelig frem når jeg nå beveger meg over til praksisen i de besøkte kulturskolene.

4.3.2 De besøkte kulturskolene

Her redegjøres det for de besøkte kulturskolenes praksis. Jeg har valgt å skille de fra hverandre og begynner med den første besøkte kulturskolen.

Den først besøkte kulturskolen: frivillighet, knapper og glansbilder

Også i denne kulturskolen utaler den intervjuede teaterlæreren at det er stor konkurranse fra et veletablert privat barne- og ungdomsteater som arbeider produktrettet. Dette pekte jeg på i denne oppgavens kapittel 3.3, hvor det refereres til at Braanaas karakteriserte produktrettet arbeid som den mest utbredte arbeidsmetoden i barne- og ungdomsteater anno 2008. Jeg ba teaterlæreren forklare forskjellen mellom sin egen arbeidsplass og det private teateret.

Det private barneteateret har store oppsetninger og er mer produktrettet, mens her forsøker vi å jobbe mye mere differensiert med teaterfaget. Det er ikke mye tid vi har i uka, men vi prøver så godt vi kan å gi dem verktøy innenfor teaterfaget, like mye som å lage en stor forestilling. (Teaterlærer A, kulturskole 1)

Fremfor å konkurrere med det private barne- og ungdomsteateret har kulturskolen her valgt å la de to tilbudene komplementere hverandre. Det settes opp noen større forestillinger på denne kulturskolen også, men dette gjelder primært gruppene hvor elevene er eldre enn aldersgruppen denne oppgaven fokuserer på.

Heller ikke ved denne kulturskolen er det utarbeidet en lokal fagplan, og den intervjuede forklarer at egen bakgrunn derfor former undervisningsmetoden.

Min innfallsvinkel er at barn, i veldig ung alder, ikke skal jobbe med manus. Jeg vil at de skal få brukt sin egen fantasi til å forme og få uttrykket seg. Det er det jeg har sett funker best og det barna får mest glede og utbytte av. De er så nærme leken enda. Og

min bakgrunn er fra fysisk teater, så derfor blir det også en sånn inngang på det meste.

(Teaterlærer A, kulturskole 1)

Teaterlæreren har altså god erfaring med den ubundne teaterformen og stiller seg i likhet med Slade, Ward og Siks kritisk til bruk av manus i ung alder. Også barnas nærhet til leken nevnes, og i likhet med kulturskolen jeg selv jobber for, har den yngste gruppen her fått navnet Teaterlek (6-7 år). Den intervjuede forteller at det er en annen lærer som underviser denne gruppen. Her har det blitt forsøkt å arbeide med manus, noe som ikke viste seg å være gjennomførbart. Det viste seg også vanskelig å lage noen form for forestilling, noe som bidro til gruppens nåværende navn, Teaterlek. Kulturskolen har i stedet introdusert en *åpen time* hvor foreldrene kan observere en øvelse. At det her ikke gjennomføres en årlig forestilling slik det gjøres i de resterende gruppene mente den intervjuede var en riktig avgjørelse.

Jeg ser for meg at vi helst ikke skal gjøre så veldig mye ut av det med de enda. For de har ikke noe forhold til å opptre. Det kan man se på måten de jobber på. De bruker hele rommet og har ikke noe forhold til scene og sal. (Teaterlærer A, kulturskole 1)

Nettopp dette skillet mellom scene og sal, som Guss peker på som en av hovedforskjellene mellom lek og teater, så ikke den intervjuede kulturskolelæreren noen grunn til å tydeliggjøre for nevnte aldersgruppe. Det gjøres derimot når elevene blir litt eldre.

Kulturskolens neste gruppeinndeling består av barn i alderen 8-9 år. Jeg spurte hvordan en vanlig øvelse for denne gruppen kunne se ut.

Den er nok litt tradisjonelt bygget opp. Jeg prøver å jobbe litt tematisk gjennom året. Sånn at vi kan ha en periode med for eksempel fortellerkunst, før vi har en periode med mer fysisk teater, en periode med impro og så er det en periode med forestillingsarbeid. Men en ukentlig time vil være klassisk bygget opp med oppvarmingsøvelser for stemme og kropp, lek og inn på temaet man holder på med, som hoveddel, før avslutning. Og i

begynnelsen av året vil vi ha en periode med øvelser for å bli kjent. (Teaterlærer A, kulturskole 1)

Øvelsens oppbygning virker relativt lik undervisningen til informantenes barn, men hva slags forestillinger settes opp ved kulturskolen?

I mellompartiene. De som er 8-9 år, men også de som er 10-12 bruker vi kanskje et eventyr som en ramme, og jobber ofte fysisk i forhold til det. At barna er kjent med rammehistorien og improviserer frem teksten, rollene, karakterene og hvordan de skal være i forhold til den. (Teaterlærer A, kulturskole 1)

Rammehistorier, slik det er nevnt i sitatet over, tilsvarer litteraturen/fortellingene brukt som utgangspunkt i creative dramatics. Også bruken av eventyrsjangeren stemmer overens med Wards litterære anbefalinger for disse aldersgruppene.

Den intervjuede kulturskolelæreren forklarer at det vanligvis settes opp forestillinger i løpet av vårsemesteret, men ser flere praktiske utfordringer. Lokalet kulturskolen disponerer tar maksimum 50 publikummere, de har ikke egen teaterscene og det finnes ikke midler til å leie andre lokaler. Dette ser kulturskolelæreren på som kritikkverdige og mener politikerne kunne tilrettelagt mer for frivillighetskulturen. Det økonomiske aspektet i forbindelse med en produksjon er «nærmest umulig» og oppleves av den intervjuede som «tryllekunst».

Man blir litt lei etterhvert som årene går. Det blir til at jeg bruker mitt kontaktnett og nærmest bruker familien min. Utdannede folk som har hjulpet til nærmest gratis. [...] Frivillighet, knapper og glansbilder. Og gjenbruk av ting. Det er nesten ikke budsjett i det hele tatt. (Teaterlærer A, kulturskole 1)

Den intervjuede legger til at det arrangeres to sykkelder i året, hvor foreldrene produserer kostymer, men at det dessverre ofte er labert oppmøte. Den intervjuede deler sin teori rundt det dårlige oppmøtet: «Jeg tror foreldrene har en forventning når de kommer hit om at her skal de

ikke bidra så mye fordi de betaler og det er kommunalt, til forskjell fra private barneteatre» (Teaterlærer A, kulturskole 1). Elevpengene ved kulturskolen er som sagt i dette tilfellet rundt 4000,- året. Heller ikke private barne- og ungdomsteatre pleier å være gratis, men her kan foreldrene muligens komme unna med å betale kun 10% av kulturskolens satser²⁹. Hos de private aktørene kommer dette gjerne i tillegg til sponsormidler og billettinntekter. Dette fører trolig til betydelige økonomiske ressurser sammenlignet med denne kulturskolen, hvor de ikke tar betalt så lenge forestillingene er i deres egne lokaler. Elevpengene er heller ikke øremerket teatertilbudet. Det kan settes spørsmålstejn ved dette teatertilbudets tilsynelatende lave budsjett, siden undervisningen foregår i grupper og derfor er vesentlig mer lukrativt økonomisk sett, enn for eksempel den tradisjonelle musikkundervisningen.

Den andre besøkte kulturskolen: ikke et korps

Hos den andre besøkte kulturskolen merker de intervjuede lite til konkurransen fra private aktører. De har et eget fordypningsprogram og grupper eldre enn den oppgaven fokuser på, hvor det settes opp større produksjoner. Gjøres dette i eksterne lokaler, tar de billettinntekter på rundt 50,- for å dekke nødvendige utgifter, som inspisient, lyd og lys. Kulturskolen har også flere egnede saler og en blackbox som kan benyttes, og ved bruk av disse er det gratis inngang. Disse egne lokalene benyttes også til de yngre gruppene. Både den intervjuede teaterlæreren og lederen for teater ved kulturskolen omtaler seg selv som privilegerte, grunnet tilgangen på egne lokaler. Lederen anslår en produksjons budsjett til mellom 30 000 og 40 000 kroner. Dette inkluderer vakter, stilling av lys og innkjøp, men altså ikke leie av lokaler³⁰. Selv om de ikke har store produksjoner med barna i oppgavens aldersmessige målgruppe, har også de en årlige visninger for elevenes foreldre. Teaterseksjonens leder forklarer her forskjellen mellom to av aldersgruppene:

Hvis vi tar en 7-8-årsgruppe, kontra en gruppe på 11-12 år, så er det rommet de er i fortsatt veldig lukket. De har jobbet frem noe i det imaginære rommet. Så kommer foreldrene inn dit. Barna har ikke åpnet opp den fjerde veggen. I 11-12-årsalderen er nok forestillingsrammen blitt litt tydeligere, men vi er veldig tydelige på at foreldrene

²⁹ Prisen varierer naturligvis mellom de ulike private aktørene, men medlemskontingentene jeg kjenner til ligger på rundt 400-500 kroner.

³⁰ Kulturskolen disponerer egne lokaler og har en samarbeidsavtale med et eksternt teater hvor de ikke betaler leie.

ikke skal forvente en stor forestilling hvor elevene deklamerer tekst. (Teaterleder B, kulturskole 2)

Jeg forstår dette som at barna i alderen 7-8 år arbeider mer innadventd, og muligens slik Slade omtaler det, i sirkel. Foreldrene inviteres dermed inn som observatører i barnas fantasiunivers. Hos barna i alderen 11-12 år er barna mer bevisst på publikum, men teaterlæreren understreker at det «...viktigste er å spille med hele seg, ikke å gjemme seg bak replikker. Spillegleden er det viktigste» (Teaterlærer C, kulturskole 2). Dette gjøres ifølge lederen gjennom metoder som ban-mime, og nevner rytmearbeid og eventyrformatet som mulige innganger til visningene.

Teaterpraksisen og arbeidsmetodikken i denne kulturskolen styres av flere faktorer. «Vi har en fagplan og rammeplan i kulturskolen, men for oss er det vår fagplan som vi har utarbeidet selv som er nærmest» (Teaterleder B, kulturskole 2). Selv om denne kulturskolen har utarbeidet en lokal fagplan, er de i intervjuet åpne om at de enkelte lærerne har stor frihet til å utforme egen undervisning. Et eksempel trukket frem av teaterlærer C2 er at visningene ofte er eventyrbaserte (kan også være selvlaget), men at det varierer fra lærer til lærer om det tas utgangspunkt i en tekst.

Både når det gjelder gruppen med 6-åringer og gruppen i alderen 7-8 år er det, i likhet med den forrige kulturskolen, gjerne en åpen time. I den andre besøkte kulturskolen (kulturskole 2) foregår den åpne timen før jul, mens de som nevnt har en visning på våren. Lederen forklarer at visningen er et uformelt produkt av det de jobber med gjennom året, og tilføyer: «Det er ikke *Hakkebakkeskogen*, men heller sanseøvelser, fantasiøvelser eller eventyr» (Teaterleder B, kulturskole 2). Den intervjuede teaterlæreren, C2, som underviser primært de yngste barna, forteller at det ikke følges noen spesifikk metode, men at de fokuserer mye på fantasi, kropp, stemme, samarbeid og frihet innenfor satte rammer. I denne kulturskolen, men også de tidligere nevnte kulturskolene, er undervisningens innhold i stor grad farget av de ulike lærerne, noe som krever tillit fra teaterlærernes overordnede. Dette stiller høye krav til lærerens kompetanse, som har ansvar for elevenes utvikling. Den andre kulturskolen stiller derimot ikke like høye krav til elevenes foreldre. Da jeg spurte i hvilken grad foreldrene bidro under produksjoner eller øvelser, svarte lederen for teatertilbudet: «Det er ikke et korps. Vi ønsker ikke det. Det skal ikke være en del av driftsmodellen vår at vi er avhengige av foreldres hjelp» (Teaterleder B, kulturskole 2). Teaterlederen sikter til den norske dugnadsånden de fleste trolig kjenner fra

lokale idrettslag og kanskje spesielt korpsbevegelsen. At lederen her kan avfeie en driftsmodell bestående av «frivillighet, knapper og glansbilder», bekrefter kulturskolenorges store økonomiske variasjoner, selv mellom de ulike byene. Disse økonomiske forskjellene kan også føre til problemer med å rette seg etter rammeplanens anbefalinger, noe jeg kommer tilbake til når jeg nå beveger meg til neste delkapittel, *Rammeplanens anbefaling*.

4.3.3 Rammeplanens anbefaling

Dette delkapittelet fokuserer på innholdet i rammeplanen som rettes mot fagområdet teater. Rammeplanen har en generell del gjeldende for samtlige fagområder, men jeg vil her konsentrere meg om dens kapittel 3.5 *Fagplan teater* som er ment å ivareta kulturskolens mål på fagplanens premisser (Norsk kulturskoleråd, 2016, 10).

Ved en analyse av *mangfold og fordypning* ville Friedrich Schleiermacher muligens gjort et forsøk på å penetrere forfatterens sjel i søken etter en psykologisk tolkning, for å finne forfatterens mening bak dokumentet. Dette akter ikke jeg å forsøke meg på, men jeg nevner noen tanker rundt utforminger av læreplaner. Britt Ulstrup Engelsen skriver litt om dette i boka *Skolefag i læreplanreformer 1939-2013* (2015). Hun skriver at store deler av arbeidet frem mot en læreplan foregår ved såkalt fagplanarbeid, hvor store deler av de som tar del i utarbeidelsen av fagplanene har utdanning eller undervisningserfaring innenfor faget (Engelsen, 2015, s. 18). Engelsen (2015) forklarer at faren da er til stede for at disse fagekspertene «eier» faget og bestemmer dets utvikling (s. 18-19). Line Weider Ellefsen, nevnt i denne oppgavens kapittel 3.8.3, mente som sagt at det ikke er interessant å søke etter et suverent subjekt bak teksten i en analyse av *mangfold og fordypning*. Men, siden Ellefsen ser *mangfold og fordypning* som et uttrykk for fagfeltets diskurser, kunne det vært interessant å undersøke hva som *ikke* har blitt med i rammeplanen. Hvilke deler har fagpersonene utelatt, og som dermed har blitt offer for såkalt diskursiv uttynning? Da jeg finner dette interessant, vender jeg tilbake til tematikken i drøftingskapittelet, til tross for oppgavens begrensninger, knyttet til omfang.

Store deler av *Fagplan teater* inneholder informasjon om hva teater i kulturskolen *kan* være. Jeg vil nå forsøke å hente ut fagplanens mest konkrete mål og/eller elementer teaterundervisningen ifølge planen skal/bør inneholde, og da også helst beregnet for barn i barneskolealder. Først vil jeg her presentere fagplanens overordnede mål:

Gjennom arbeidet med teater skal elevene

- utvikle uttrykksevne, formsans og ferdigheter i å agere
- kunne anvende teater som kommunikasjonsmiddel
- oppleve mestringsglede og positiv egenutvikling
- utvikle evne til kritisk tenkning, empati og lagspill
- utvikle evne til å utforske fortid, nåtid og framtid
- få muligheter til fordypning som kan danne grunnlag for høyere utdanning i teater
- bli ressurspersoner som bidrar til et levende kulturliv (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 83).

Sammenlignes målene over med praksisen i de tre kulturskolene allerede kartlagt i denne oppgaven, vil det trolig være mulig å argumentere for at samtlige skoler legger til rette for deres respektive elevers mulighet til måloppnåelse. Barna spiller roller/agerer, utforsker ulike tider og uttrykker seg i improvisasjonene og arbeid med for eksempel ekkoteater. De samarbeider og kommuniserer gjennom arbeid med frysbilder, pantomime og replikkveksling i lek/improvisasjoner. Gjennom øvelsene får de et innblikk i faget og fortsetter de til de blir eldre får de muligheter til å delta i fordypningprogrammer/fordypningsprosjekter³¹. Når det kommer til mestringsglede, empati og positiv egenutvikling, er det i denne oppgaven ofte pekt på lek som et nyttig redskap. Lek nevnes også spesifikt i rammeplanen, under overskriften *Teater og læring*.

Lek er en viktig læringsform i teater. Både skuespilleren og barnet leker med tid, rom roller og objekter. Lek er å samhandle og forstå gjennom utfoldelse av kroppen, stemmen, sansene, følelsene og fantasien. Lek er «å late som om» en er en annen, på et annet sted, i en annen tid, i en annen sammenheng. Skuespillerkunst bygger med andre

³¹ Den første besøkte kulturskolen hadde ikke et eget fordypningsprogram med opptaksprøver, men lot de elevene som hadde gått lenge eller vist særskilt interesse delta i et årlig tverrfaglig prosjekt. Gjennom dette prosjektet fikk elevene også flere undervisningstimer.

ord på samme sansebaserte utforskning og utfoldelse som barn kjenner gjennom leken.

(Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 82)

I sitatet ovenfor omtales lek på en lignende måte som i denne oppgavens kapittel 3.6. Der refereres det til hvordan også Guss trekkes frem det å late som om man er noen andre i en annen tid i forbindelse med barn lek. At lek i rammeplanen trekkes frem, og anerkjennes, som en essensiell læreform kan forstås dithen at Norsk kulturskoleråd ser lek som en arbeidsform som nødvendigvis må spille en sentral rolle i kulturskolens teaterundervisning. Det trekkes også frem at man gjennom lek fremmer samarbeid, arbeid med tid, rom, følelser, fantasi og forståelse som man finner igjen i teaterundervisningens overordnede mål. Annet sentralt innhold som trekkes frem i fagplanen for teater er improvisasjon (blant annet med utgangspunkt i tekster), dramaøvelser og leker, og skuespillerteknikker (hvor blant annet mime, sjangerbevissthet og stemmebruk fremheves) (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 89). Dette benyttes blant annet i det rammeplanen beskriver som én av teaterfagets innholds to hoveddeler.

Den andre hoveddelen i teaterfaget er teaterproduksjon, hvor læreren skal fungere som regissør. Her skal teaterproduksjonen tilpasses elevenes alder (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 92). I tillegg til *teater som læring* fremheves *teater som scenekunst*, og det er i denne siste delen teater i kulturskolen har sin forankring (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 82). Teater har gjennom historien fungert som underholdning, religionsformidler og en kritisk røst/kommentator i samfunnsdebatter (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 82). «Gjennom utallige kombinasjoner av kropp, stemme, bevegelse, rom og tekst har mennesker omskapt dette til symbolske, performative uttrykk» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 82). Norsk kulturskoleråd (2016) tydeliggjør behovet for at kulturskolens teaterpedagoger videreutvikler teater med barn gjennom bruk av slike kombinasjoner, ikke bare på tradisjonelle teaterscener, men også ute i samfunnet, i institusjoner eller som lokalhistorisk friluftsteater (s. 82). Gjennom teaterproduksjon kan også musikk, sang, dans, lys, lyd, kostymer, maskespill, lokalhistorie og andre sceniske uttrykksformer som revy trekkes inn (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 89-90).

Teaterproduksjon er tydeliggjort som en viktig del av teaterfaget i kulturskolen, men siden rammeplanen gjelder bredde-, kjerne- og fordypningsprogrammet, samt hele aldersspekteret til og med 19 år, er det vanskelig å vite om intensjonen er at dette skal jobbes med i samtlige aldersgrupper. I denne oppgavens teorikapittel ønskes det primært ikke å fokusere for tidlig på

tekst og publikumsvisninger, av Ward, Siks og kanskje spesielt Slade. I rammeplanens *forventninger til læreren* i kjerneprogrammets første³², av tre, faser kommer det derimot frem at læreren skal skape gode formidlingsopplevelser og legge til rette for teaterfremføringer (Norsk kulturskoleråd, 2016, s 86). Dette kan også tolkes til fremføringer for andre barna, men dette er jo som nevnt direkte slem, ifølge Slade. Ser man på hva den første fasen sier om elevenes *læringsmål* skal elevene ha gjennomført visninger på en relevant visningsarena og skape spill gjennom arbeid med tekster (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 87). Under *fremføringsarenaer* slås det fast en gang for alle at samtlige elever skal ha visninger for publikum, da dette er vesentlig for læring og motivasjon: «Teaterforestillinger er en vesentlig del av elevenes læring og kunstneriske utvikling og er viktig for motivasjon. Alle, uansett program, alder og nivå, bør flere ganger i året få spille teater for et publikum» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 94). Selv om det i de tre undersøkte kulturskolene er gitt de enkelte lærerne stor frihet, ser det ut til at samtlige praksiser passer inn under fagplanens første hoveddel, *Teater og læring*. Det er først i den andre hoveddelen, *Teater som scenekunst*, det er tydelige kontraster mellom kulturskolenes praksis og rammeplanens anbefalinger.

Ellers oppfordrer rammeplanen til at elevene skal være medskapende og at en ukentlig undervisningsøkt bør ha en struktur som er gjenkjennelig. Rammeplanens eksempel på dette er: «oppvarming – konsentrasjon – teknikk – presentasjon – avrundning – vurdering» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 91).

Rammeplanen anbefaler at det settes av tid til utviklingssamtaler, at elevene gir tilbakemeldinger til hverandre, at læreren gir elevene tilbakemeldinger og gjerne at elevene selv fører logg (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 94). Lokalene bør være på 40-50 kvadratmeter, det bør være en blackbox/whitebox og det bør være tilgang på bord og stoler. I tillegg til dette bør det være lagringsplass for lys-/lydutstyr og kostymer lett tilgjengelig fra undervisningslokalet, samt garderobe, sminkerom og pauserom for elevene og egen kontorplass for lærerne (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 94). Kulturskolen, hvor jeg selv underviser, møter ikke disse kravene. En av de tre teatergruppene jeg underviser har undervisning i en grunnskoles gymsal, hvor det for eksempel hverken er et nærliggende kostymelager, sminkerom eller tilgang på lyd-/lysutstyr. Jeg vet med sikkerhet at dette ikke er ønskelig fra kulturskolerektorens side, men er

³² Dette er det laveste nivået for elevene ved kjerneprogrammet, og jeg tolker dette til å være gjeldene for aldersgruppen og eleven denne oppgaven omhandler.

et resultat av kommunens økonomi og økonomiske prioriteringer. Jeg vil nå bevege meg over til resultatene fra spørreundersøkelsen.

4.4 Resultat spørreundersøkelse

Resultatet fra spørreundersøkelsen svarer på hvorvidt, og i hvilken grad, forventningene til kulturskolens teaterkurs oppleves som innfridd. Resultatet er todelt, der den ene delen omhandler barnas forventninger og den andre delen tar for seg foreldrenes forventninger. Jeg begynner med barna.

4.4.1 Resultat: barnas forventninger

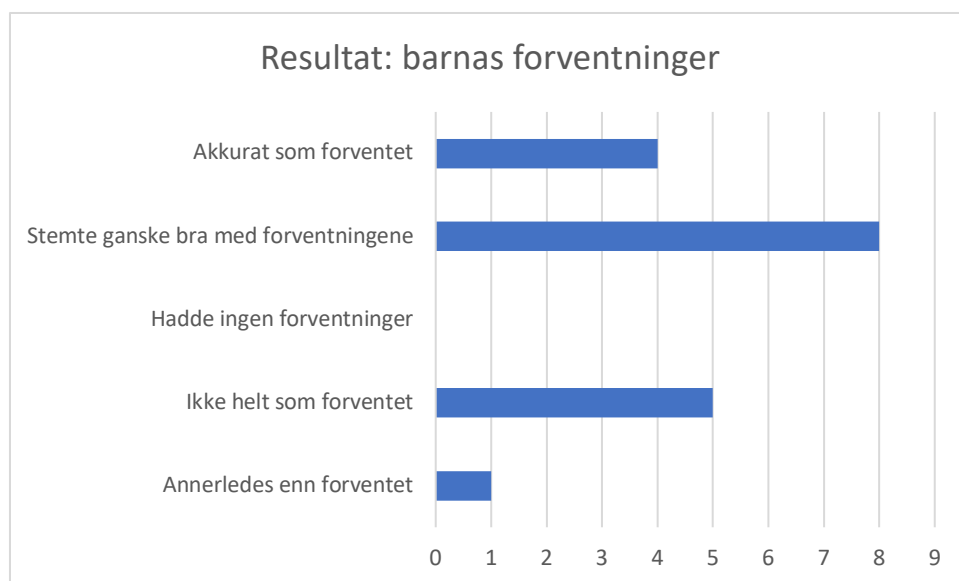
Jeg minner her om at foreldrene har avgitt disse svarene på vegne, og forhåpentligvis etter samtale, med barna. I undersøkelsen fikk de først et prekodet spørsmål, etterfulgt av et åpent spørsmål hvor de kunne gi en mer nyansert og utfyllende besvarelse (vist nedenfor).

Har kurset møtt barnas forventninger?

- Annerledes enn forventet
- Ikke helt som forventet
- Hadde ingen forventninger
- Stemte ganske bra med forventningene
- Akkurat som forventet

Forklar hva som har svart/ikke svart til barnets forventninger?

Det midterste svaralternativet i det prekodede spørsmålet, *hadde ingen forventninger*, var det ingen av de 18 informantene som valgte som svar. Samtlige 18 informanter valgte derimot et av de fire andre alternativene, noe som kan leses av diagrammet under.



Diagrammet viser at to tredjedeler av informantene svarte barnas praksis enten var *akkurat som forventet* eller *stemte ganske bra med forventningene*, mens en tredjedel svarte *ikke helt som forventet* eller *annerledes enn forventet*. Hvis denne statistikken forsøkes å ses i lys av at to tredjedeler innledningsvis svarte deres barns forventninger var å spille teater, fører det trolig til lite annet enn forvirring. Hvis man derimot utelukkende tar resultatene til informantene hvis barn hadde forventninger om å sette opp tradisjonelt teater, og ser deres forventninger i lys av hvordan de samme informantenes barn mener praksisen svarer til forventningene, er tallene noe annerledes. Det viser seg da at fem av informantene, hvis barn svarte *ikke helt som forventet* eller *annerledes enn forventet*, også var blant de som hadde forventninger om å spille tradisjonelt teater. Dette bekreftes ved å se på de samme informantenes svar på det åpne oppfølgingsspørsmålet. Det er her viktig å merke seg at denne informasjonen ikke sier noe om hvorvidt dette oppfattes positivt eller negativt for barnet. Her blir det derfor relevant å se nærmere på de åpne spørsmålene. For å forenkle litt vil jeg her slå sammen svarene til de som svarte *akkurat som forventet* og *stemte ganske bra med forventningene* til én gruppe og de som svarte *annerledes enn forventet* og *ikke helt som forventet* til en annen.

Av de som forventet teater og mener kurset derfor ikke har svart til forventningene er det to stykker som ser ut til å mene dette er negativt. Denne antagelsen gjøres på bakgrunn av de åpne svarene deres, hvor den ene svarte: «Synes det er mye lek og lite teater», og den andre svarte: «Bare hatt ett skuespill». Ellers har svarene til de tre andre informantene med forventninger om mer teater enn det de mener praksisen har innfridd, svart: 1) «Barnet mitt gleder seg til å gå på teaterlek, og virker trygg på lærer og den lille gruppen hun er i. Hun hadde nok mer

forventninger om at det skulle lages en forstilling, men har ikke inntrykk av at dette er viktig for henne nå», 2) «Hun hadde nok forventet mer øving på teaterstykker, men nå som hun har gått der en stund, er hun fornøyd med slik det er» og 3) «Opplever at forventningene var lave og at det hele har blitt mye kulere enn hva som var forventet». De tre sistnevnte informantenes svar kan minne om hvordan Ward sitert i kapittel 3.3 greier ut om hvordan barna, etter å ha kommet inn i, og forstått, arbeidsmetoden lærer seg å sette pris på den. I tilfellet med informantenes barn er arbeidsmetoden riktig nok ikke utelukkende creative dramatics, men også denne har vært mindre produktrettet enn det enkelte av barna forventet på forhånd.

Jeg har nå redegjort for de fem informantenes barn som hadde forventet teater og ikke føler praksisen samsvarte med forventningene, men hva med det siste barnet som ikke føler kurset møtte forventningene? Forventningene her var: «Spent på å møte de andre barna og spent på hva slags øvelser det skulle lære». Informanten svarte videre at kurset ikke hadde svart til barnets forventninger, og begrunner dette med: «Barnet synes kurset er bra fordi de har en markant kursleder som tar dem på alvor». Det kan diskuteres om informantens første åpne svar kan regnes som en *forventning*, men jeg forstår dette som at barnet ikke helt visste hva det kunne forvente ved oppstart og var nysgjerrig på hvordan/hvem de andre barna var. Kurset i seg selv, usikkert om det siktes til innhold eller det sosiale, har ikke vært helt som forventet, men barnet er fornøyd med instruktøren.

Av de som opplever at kurset svarer til forventningene, beskriver majoriteten at barnet trives i det sosiale miljøet, gleder seg til øvelsene og liker innholdet. Én svarer at barnet liker innholdet fordi det «har hatt skuespill og lært ulike teaterteknikker», mens en annen mener kurset svarte til forventningene, men inneholdt litt lite instruksjoner og mye lek.

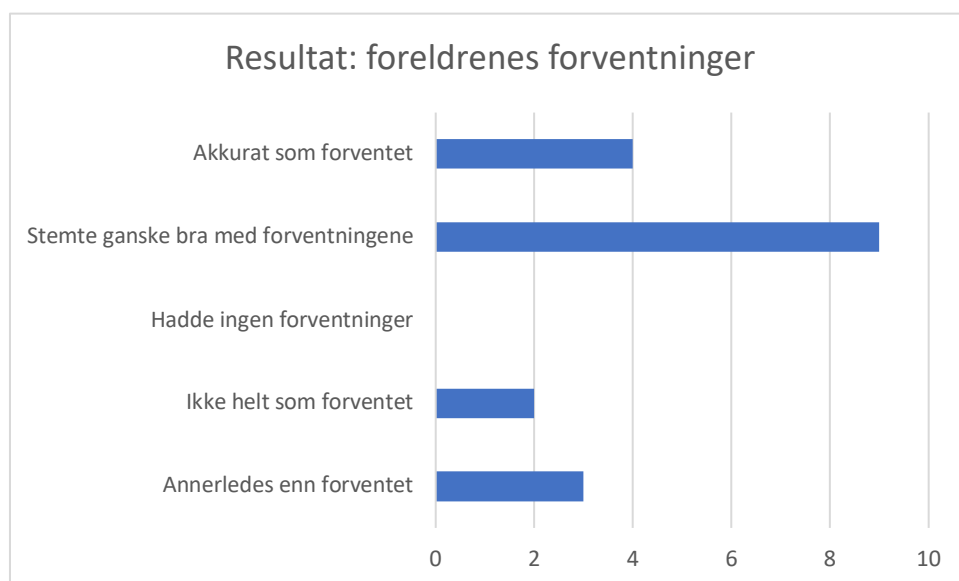
Jeg vil nå kort oppsummere barnas resultater, før jeg går videre til resultatet av foreldrenes forventninger. Av de 18 spurte, samsvarte 6 av informantenes barns forventninger ikke med den gitte kulturskolens praksis. 5 av elevene forventet i utgangspunktet mer teater, men 3 av disse var fornøyd etter å ha erfart praksisen. Hos 2 av disse ser dette ut til å oppleves negativt grunnet for få teaterproduksjoner. Ytterligere 1 fra gruppen som følte praksisen samsvarte med forventningene mente det var for lite teater. Alt i alt var det 3 av 18 elever som ifølge informantene mener praksisen inneholdt for lite teater³³. Dette betyr ikke at 15 elever ikke

³³ Det kommer ikke tydelig frem *hva* informantene her legger i begrepet *teater*, selv om det trolig siktes til tradisjonelt teater for et publikum.

ønsker teaterproduksjoner, men at de i undersøkelsen, ikke har gitt inntrykk av at det settes opp for få produksjoner. Jeg minner om at 55% (16/29) av barna jeg underviser tidligere har deltatt i én eller flere produksjoner i regi av kulturskolen. Dette kan bety at flere av de tilsynelatende tilfredse elevene er dette nettopp fordi de *har* deltatt i én eller flere teaterproduksjoner.

4.4.2 Resultat foreldre:

Heller ikke ved undersøkelsen av foreldrenes forventninger valgte noen å benytte seg av svaralternativet, *hadde ingen forventninger*.



Her mener, slik diagrammet viser, 13 av foreldrene kurset stemte bra med forventningene eller var akkurat som forventet, mens 5 mente det ikke var helt som forventet eller annerledes enn forventet. Blant foreldrene er det dermed en enda større majoritet som mener kurset svarte til forventningene enn hos barna³⁴.

For å komme frem til resultatene presentert i diagrammet *Resultat: foreldrenes forventninger* har jeg benyttet data generert fra foreldrenes svar på det prekodete spørsmålet under.

³⁴ ca. 72%, mens det hos barna var ca. 67%

I hvilken grad har kursets innhold stemt overens med foreldre og foresattes forventninger?

Dette handler ikke om kvalitet, men kun om kurset var sånn dere trodde på forhånd.

- Annerledes enn forventet
- Ikke helt som forventet
- Hadde ingen forventninger
- Stemte ganske bra med forventningene
- Akkurat som forventet

Forklar hva som har svart/ikke svart til forventningene?

I foreldregruppen var det ikke like tydelige forventninger om å spille teater, som informantene oppfattet at var tilfellet med barnas forventninger. Dette til tross for at alle de tre intervjuede var overbevist om at også foreldrene hovedsakelig forventet teaterproduksjoner. Ut fra det foreldrene svarer i det åpne oppfølgingsspørsmålet, *forklar hva som har svart/ikke svart til forventningene?*, vil jeg nå trekke frem mer beskrivende kvalitative data.

I det åpne spørsmålet unngikk tre informanter å svare på oppfølgingsspørsmålet. Disse hadde alle svart *akkurat som forventet*. Muligens mente de derfor det ikke var nødvendig å utdype dette videre, men dette blir bare spekulasjoner. Det kan som nevnt ikke konkluderes med om informantene er positive eller negative til kursets innhold utelukkende på bakgrunn av diagrammet, som tar utgangspunkt i det prekodete spørsmålet. Dette har vært gjennomgående i de innhentede dataene av foreldrenes forventninger, noe gjør det interessant å heller se på svartrender i de åpne spørsmålene.

For å tydeliggjøre dette velger jeg her å presentere et eksempel hvor to ulike informanter har en felles oppfatning av at kurset har inneholdt mer enn forventet, men hvor de har svart ulikt på det innledende prekodete spørsmålet. Den ene fulgte *stemte ganske bra med forventningene* opp med: «Som forventet - og mer», mens den andre, som innledningsvis svarte *annerledes enn forventet*, fulgte opp med: «Kurset går mer inn på teknikker som er svært nyttige. Veldig glad for at det ikke var et kurs der målet var å få satt opp et kjent stykke ala Askepott. Men, at det på beste vis lærer elevene om forskjellige teknikker. Altså: Kurset har gitt mye mer enn forventet». Den siste av de to utdyper riktignok svaret sitt og deler egne observasjoner og tanker, men konkluderer med det samme som den første informanten, nemlig at kurset ga mer

enn forventet. Dette forteller også at spørreskjemaet i seg selv, for å kunne gi utfyllende informasjon og begrunnelser rundt forventningene, er avhengig av en slik spørsmålskombinasjon for kvalitativ og kvantitativ datainnsamling.

Eksempelet over er ikke unikt i dette underkapittelets resultater. En annen, som ikke mente kurset svarte til forventningene, har svart at informasjonen informantene får fra barnet er fragmentert, og at informantene derfor i tiden mellom kursets foreldremøter ikke vet hva undervisningen går ut på. En informant som mener kurset svarte til forventningene kom med et lignende svar: «Vi vet ikke så mye om hva som egentlig foregår i timen for barnet er litt hemmelighetsfullt, men barnet trives og gleder seg veldig til hver gang». Bortsett fra eksemplene som allerede er nevnt er det en tydelig splittelse mellom resten av svarene.

Drøyt halvparten av informantene som svarte på det åpne spørsmålet skrøt av opplegget, læreren, barnets trivsel eller svarte teaterkurset er morsomt og lærerikt. Jeg trekker frem tre eksempler. En informant svarte: «Lærerikt og morsomt», en annen svarte: «At det har vært en god blanding mellom lek og teater» og en tredje svarte: «Morsomt, lærer nye ting». Fire av informantene trakk i stedet frem forholdet mellom lek og teater: 1) «Trodde det var mindre lek og mer fokus på teater», 2) «Litt mer leking mindre teater enn forventet», 3) «Vi trodde kanskje det skulle være litt mer teater og litt mindre lek» og 4) «mer lek enn læring». Samtlige av informantene som avga de siste fire svarene var blant de som kun hadde forventninger om å sette opp skuespill. To av dem hadde barn som var tilfreds etter å ha erfart praksisen, mens de andre to er de samme informantene som også opplevde at barna deres savnet hyppigere teaterproduksjoner.

Uten nå å gå direkte inn på diskusjonen om hvor produkt- eller prosessorientert teaterundervisning i kulturskolen bør være, vil jeg nå se litt på hvordan misforståelser i forventninger kan forebygges.

4.5 Kommunikasjon med foreldre

Jeg nevnte i kapittel 4.3.1 at kommunikasjonen mellom foreldrene og meg ofte foregår over e-post og tekstmeldinger. Dette gjelder også de to besøkte kulturskolene. Det trekkes også frem av Teaterlærer C2 ved den andre kulturskolen at foreldre også har mulighet til å stille spørsmål eller slå an en prat i forkant eller etterkant av de ukentlige undervisningstimene. Teaterlæreren

A1 forteller at de grunnet dårlig oppmøte i 2017 for første gang ikke avholdt et foreldremøte, og heller oppfordret de i foreldregruppen som ønsket en prat om å ta kontakt. Dette skiller seg fra min egen praksis, hvor jeg forsøker å ha to foreldremøter årlig. Til sammenligning arrangerer den andre besøkte kulturskolen ett informasjonsmøte i løpet av året, ved oppstart: «Vi har et generelt informasjonsmøte hver høst hvor alle blir invitert, men hvor nye oppfordres spesielt til å komme. Dette er for å forklare modellen vår, hvordan vi tenker og holder på med teater med barn og ungdom» (Teaterleder B2, kulturskole 2). Her vil trolig misforståelser knyttet til kulturskolens arbeidsmetode og praksis kunne forebygges. Slik forebygging kan også være å presentere informative tekster om de ulike teaterkursenes innhold på kulturskolens hjemmesider, noe alle tre kulturskolene i nevnt i denne oppgaven har gjort.

Noe annet kulturskolene har til felles er lidenskap for barns teaterundervisning. Hos alle de tre intervjuede fantes en tydelig kjærlighet til teaterfaget, tilsvarende yrkesstoltheten fremhevet i IRIS-prosjektets kapittel om *Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen – erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen*. De intervjuedes engasjement rundt faget kom blant annet frem da jeg mot slutten av intervjuene spurte hvorfor de jobbet i kulturskolen. Teaterlærer A1 mente kulturskolens rolle var ekstra viktig, grunnet manglende praktisk estetiske fag i grunnskolen.

...nå som jeg har jobbet her i mange år har det å undervise blitt en viktig del av meg. Ikke minst med tanke på hvordan skolesystemet er i dag er det viktig at kulturskolen kan være et sted hvor elevene kan utvikle seg som et helt menneske. Noe jeg mener man ikke kan i norsk skole i dag. Jeg mener det er viktig at barn får jobbe med estetiske fag, så mitt engasjement har egentlig bare økt etterhvert som jeg har jobbet her. Så jeg synes det er fantastisk å se utvikling hos elever og jobbe med dem innenfor kunst og kultur. Det er jo kjempegøy. (Teaterlærer A1, kulturskole 2)

Teaterlæreren peker her på viktigheten av å utvikle hele mennesket. Dette finner vi igjen i kapittel 3.3 hvor det refereres til hvordan Ward støttet seg på Dewey, Kilpatrick og Parker sine teorier om det samme. Også teaterleder B2 mener jobben teaterlærere i kulturskolen gjør

...er en viktig komponent i barn og unges liv. Og jeg ser i vår samtid at det blir mindre og mindre estetiske fag i skolen. Det er underprioritert i utdanningene, og sportshelvete har tatt over Norge. Så det er en evig kamp. Og livsviktig for å være et helt menneske.
(Teaterleder B2, kulturskole 2)

De intervjuede mener de estetiske fagene er underprioritert i norsk grunnskole. Det er derimot ikke underprioritert i de intervjuedes læringsfilosofi, hvor utvikling av hele mennesket anses som høyst nødvendig. Dette delkapittelet har, i tillegg til de intervjuedes faglige engasjement, belyst de undersøkte kulturskolenes kommunikasjon med foreldre og foresatte. *Rammeplan for kulturskolen* (2016) trekker også frem samarbeid og kommunikasjon mellom lærer og foreldre/foresatte som viktig:

Elever og foreldre/foresatte skal gjøres kjent med hvilke forventinger kulturskolen har til elevenes innsats i de ulike programmene. De skal også gjøres kjent med kulturskolens læreplan for det aktuelle faget og om hva slags undervisningstilbud de kan forvente.
(Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14).

Ifølge rammeplanen skal lærerne opplyse om hvilken innsats som forventes av elevene, og ikke minst informere elever og foreldre/foresatte om hva de kan forvente av undervisningstilbudets innhold. Dette kommer jeg tilbake til i oppgavens neste kapittel, *Drøfting*.

5.0 Drøfting

Dette kapitlet er forskningsoppgavens drøftingsdel. I et forsøk på å belyse problemstillingen, vil teori, diskurser og funn presentert i analysekapitlet her diskuteres ytterligere frem mot oppgavens avsluttende del, *Oppsummering*.

5.1 Forventninger

I analysens kapittel 4.2.1 og 4.2.2, om barn og foreldres forventninger, ble funnene fra spørreskjemaet og intervjuene som omhandlet forventninger presentert. Ifølge de 18 informantene som besvarte spørreskjemaet var forventningene til to tredjedeler av barna utelukkende å spille teater/sette opp skuespill. Ifølge data generert fra spørreundersøkelsen var foreldrenes forventninger noe mer varierte. Ut fra svarene virket deres forventninger i større grad å vektlegge barnas trivsel og utvikling³⁵. Til tross for foreldrenes mer varierte forventninger, viser barnas og foreldrenes kombinerte svar en markant overvekt av forventninger om teateroppsetninger. Dette bekreftes når de intervjuedes erfarte inntrykk tas med i betraktningen.

Som nevnt tidligere ser jeg det som rimelig å anta at informantene ved å svare «sette opp skuespill» eller «spille teater» sikter til en form for visning hvor noe fremføres for et publikum. I denne oppgavens kapittel 3.6 refereres det til hvordan Guss peker på teaterets skille mellom skuespillere og publikum, som en av hovedforskjellene mellom lek og teater. Dette skillet mellom skuespillere og publikum finner man med andre ord ikke i lek, men i teater. Majoriteten av forventningene er altså å spille teater. Jeg vil nå diskutere hva som kan være årsakene til disse forventningene.

I kapittel 4.3 beskrives de undersøkte kulturskolenes praksis. Det trekkes frem konkrete eksempler fra undervisningen og det navngis ulike typer øvelser og arbeidsmetoder. Likevel er det i hovedsak teaterproduksjoner som dominerer foreldrenes forventninger. Skyldes dette for snever beskrivelse av de ulike kursene på kulturskolenes hjemmesider? Eller kan dette kanskje linkes til vitenskapsteorien og ha sammenheng med foreldrenes fordommer? Etter en nærmere titt på nettsidene til kulturskolene undersøkt i denne oppgaven, er det første lite sannsynlig, selv om nettsidene nok kunne vært noe mer beskrivende. Kanskje er det i stedet sånn at foreldre og barn sitter med en tydelig forforståelse av hva teater innebærer? Teaterleder B2 uttalte, som

³⁵ Selv om det også blant foreldrene var flere som svarte de forventet at barna skulle spille teater.

nevnt i kapittel 4.2.1, under intervjuet at: «Barna tror de skal komme å være prinsesser og prinser i *Reisen til julestjernen*. Men det å lære faget har de ikke noe særlig kjennskap til». Teaterlederen B2 indikerer i sitatet, ved og nevne *Reisen til julestjernen*, at barna kjenner produktet teater, men ikke har innsikt i hvordan faget læres. Alle barn skal dessuten, som nevnt i kapittel 3.2, ha kjennskap til teater, gjennom blant annet Den Kulturelle Skolesekken (DKS). Men hva med foreldrene?

Som nevnt i kapittel 4.2.2 kom det i spørreundersøkelsen frem at foreldrene i 14 av 18 tilfeller *først* hadde presentert idéen om at barnet deres skulle begynne på teater i kulturskolen. Hvilken kjennskap har disse foreldrene til teater? Trolig har en stor andel av foreldrene bevitnet en teaterforestilling i løpet av livet; enten det er på TV, et lokalt spel, på et institusjonsteater, radioteater eller en studentrevy. Hvis en mor eller far foreslår at barnet deres skal begynne på teater, er det rimelig å anta at de også har et forhold til teater. Om de ikke selv har spilt teater har de i hvert fall et forhold til teater som produkt, eller i minste fall en forforståelse om hva det er.

Ut fra det som er diskutert hittil i drøftingens første del, kan det tenkes at foreldre og barn kjenner *produktet* teater, men har mindre kjennskap til teater som *fag*. Som nevnt i kapittel 4.2.1 er dette også noe som nevnes under intervjuet: «...Men teaterfaget som sådan er ikke så veldig godt kjent i foreldregruppen» (Teaterleder B, kulturskole 2). Sitatet sikter her til foreldrene, men som nevnt tidligere i dette delkapittelet mener Teaterleder B2 også at dette er gjeldene for barna. Som nevnt i 4.2.1 mener Teaterlærer A1 at det kan være vanskelig å forstå at teater er et fag. Videre utales det at det muligens vises større forståelse rundt denne tematikken i musikkundervisningen. På den ene siden kan dette ha sammenheng med musikkfagets forankring som fag i skolen, hvor elever blir gitt en gitar eller en blokkfløyte og erfarer utfordringene knyttet til progresjon og mestring. På den andre siden kan det tenkes at trekk ved dagens samfunn også kan være en mulig årsak. Det finnes en rekke eksempler på hvordan personer uten relevant erfaring og/eller utdanning trer inn i teaterets verden. En idolvinner, en journalist og flere standup-komikere og programledere, har de siste årene vært å se på landets teaterscener, i teater- og musikaloppsetninger. Poenget er her, ikke å kritisere de med en annen

faglig bakgrunn, men at teater lett kan oppfattes som et fag hvor det stilles færre krav til grunn trening, enn ved innlæring av et instrument³⁶.

Muligens kan det faktum at kulturskolefaget heter *teater* ene og alene skape assosiasjoner som påvirker forventningene. Ordet *teater* kommer fra det greske *theatron*, og betyr *tilskuerplass*³⁷ (Arntzen, 2018). At etymologien alene skal være avgjørende er lite trolig, men disse ordenes bruk i dagligtalen, og hva de refererer til, kan være en mulig faktor. Faget i kulturskolen heter *teater*. Det samme ordet refererer til konkrete bygg man gjerne assosierer med produktet teater, som for eksempel Nationaltheatret³⁸. I barnehager, videregående skole og stedene hvor dette er et fag i grunnskolen kalles faget derimot *drama*. *Drama* betyr *handling* (Drama, 2018). Foreldregenerasjonen til dagens kulturskolebarn har muligens et forhold til ordet *teater* som produktrettet og *drama* som prosessrettet³⁹. Kanskje har også dette en påvirkning på foreldrenes forventninger.

5.2 Praksis og læreplan

Prosess og produkt er relevant å ta opp også i forbindelse med rammeplanen og de undersøkte kulturskolenes praksis. Praksisen i de undersøkte kulturskolene ser ut til å ha visse fellestrekk i sine undervisningsmetoder. Det undervises i grupper, som deles inn etter elevenes alder. Den første besøkte kulturskolen har riktignok også delt opp etter nivå for barn i alderen 10-12 år. Om det her menes faktisk inndeling etter nivå er dog litt usikkert, da Teaterlærer A1, i sitatet gjengitt i kapittel 4.1, nevner både inndeling etter *nivå*, men også at det tas hensyn til *erfaring*. Selv om erfaring og nivå i mange tilfeller kan henge sammen, vil det trolig ikke alltid være en sammenheng mellom de to. I IRIS-prosjektets kapittel *Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering* nevnes det at noen talenter opplever en senere start på utviklingen, til tross for at dyktige lærere, tidlig start og antall øvingstimer knyttes tette opp mot progresjon (Stabell & Jordhus-Lier, 2017, s.74). Denne forskningen trekkes frem i

³⁶ Hvis dette er tilfellet erfarer sangundervisningen i kulturskolen muligens noe tilsvarende, grunnet historier om personer som ikke har hatt sangundervisning, men likevel hevder seg i TV-programmer som Idol, The Voice osv.

³⁷ Av *thea* (se/utsikt) og *tron* (stol/sitteplass) (Arntzen, 2018).

³⁸ Disse byggene assosieres trolig med teaterformer som vanligvis foregår i disse byggene (det tradisjonelle/klassiske teateret).

³⁹ Jeg unngår bevisst å vie stor plass til forskjellene mellom *drama* og *teater* i denne oppgaven. Det er flere grunner til dette, blant annet at jeg ikke ønsker å bidra til det jeg ser som en utdatert debatt innad i et fagmiljø, som burde jobbe sammen mot felles mål og «spille hverandre gode», fremfor å fremme indre strid. At debatten er utdatert blir støttet i tidsskriftet DRAMA (Rasmussen & Aune, 2014, s. 48-49). Lesere som likevel ønsker å lese mer om forskjellene mellom *drama* og *teater* kan se blant annet Janzon og Sjöbergs *Pedagogisk drama*, Morkens *Drama & Teater i undervisningen* eller Braanaas *Dramapedagogisk historie og teori*.

forbindelse med musikkfeltet, men det er trolig ingen grunn til at dette ikke også kan relateres til teaterfeltet.

De undersøkte kulturskolene arbeider forskjellig, men ser ut til å ha en del fellestrekk knyttet til ønsker om en holistisk utvikling av hele mennesket, slik det nevnes blant annet hos Ward i oppgavens kapittel 3.3. Også i selve undervisningen, ved å ta utgangspunkt i blant annet fortellinger og benytte eventyrsjangeren i arbeidet frem mot visninger, er det klare likhetstrekk mellom praksisene. Selv om alle kulturskolene tar i bruk manus underveis i kulturskoleløpet, virker det som manus i arbeid med de yngre aldersgruppene ses på som mindre fruktbart, enn det ubundne drama. Introduisering av manus for de yngste barna kan by på utfordringer, grunnet varierende grad av evne til konsentrasjon og leseferdigheter. Også for de noe eldre barna i barneskolealder kan det være riktig å begrense bruken av manus, da dette igjen kan begrense kreative uttrykk i situasjoner hvor barna er medskapende. Dette stemmer godt overens med Wards ønske om å styre unna stive imitasjoner av satt regi (Ward, 1930, s. 3). I IRIS-prosjektets kapittel *Ledelse i kunst - kunst i ledelse* fremhever, som nevnt, Wolfgang Plagge viktigheten av at plassering av idéer ikke må bli det samme som overstyring, og at de som skal lære må ha mentale og fysiske forutsetninger for å kunne bruke/ikke bruke den kunnskapen som formidles (Dehlin & Hagerup, 2017, s. 45). Relateres dette til en regisituasjon, kan det i enkelte situasjoner kreves noe forkunnskap rundt det å ta instruks og bearbeide informasjon, for at barnet ikke kun skal fungere som regissørens «dukke», og dermed resultere i å bedrive «stive imitasjoner av satt regi». At elevene skal være medskapende og fokuset på det ubundne drama er, som nevnt i oppgavens kapittel 4.3.3, også viktig i *Rammeplan for kulturskolen* (2016), hvor blant annet improvisasjon og lek fremheves.

Ut fra intervjuene gjort ved de to kulturskolene sitter jeg igjen med et inntrykk av et ønsket prosessorientert fokus, spesielt rundt de yngste aldersgruppene. I rammeplanen er opplevelse av mestringsglede, positiv egenutvikling, empati og lagspill blant teaterundervisningens overordnede mål (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 83). Spesielt den delen av undervisningen som i rammeplanen kalles *Teater og læring* har flere sammenfallende prosessorienterte fokusområder, som kan linkes til de tre kulturskolene. Rammeplanen skiller seg først og fremst ut fra kulturskolenes praksis i det som i rammeplanen anses som undervisningens andre hoveddel, *Teater som scenekunst*.

Her står teaterproduksjon sentralt, og det slås fast at: «Alle, uansett program, alder og nivå, bør flere ganger i året få spille teater for et publikum» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 94). Dette sitatet vil jeg nå diskutere opp mot denne oppgavens teorikapittel, og se nærmere på hvorfor det er en del av rammeplanen.

I denne oppgavens kapittel 4.3.3 var jeg kort innom hva det vil si at Line Weider Ellefsens sitat, fra kapittel 3.8.3, anser *mangfold og fordypning* som et uttrykk for fagfeltets diskurser. Utvalget av disse diskursene er gjort av personer med utdanning og/eller undervisningserfaring innenfor feltet (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 117). Britt Ulstrup Engelsen skriver i *Skolefag i læreplanreformer 1939-2013* at det da er en fare for at disse fagfolkene «eier» faget (2015, s. 18). Ser man dette i lys av Braanaas sin påstand om at de fleste innen barneteater i 2008 var tilbake til en produktrettet arbeidsprosess, forklarer det kanskje bakgrunnen for rammeplanens tydelighet rundt teateroppsetninger. Som nevnt ble det i IRIS-prosjektets kapittel om *Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen – erfaring når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen* foretatt en høringsprosess angående *mangfold og fordypning* blant 10 rektorer og 44 kulturskolelærere i forkant av rammeplanens utgivelse, hvor det kom frem et ønske om handlingsrom (Bjørnsrud & Rønningen, 2017, s. 187-188). Men prosjektet førte ikke til handlingsrom i forbindelse med hvorvidt teaterlærere ønsker teateroppsetninger blant de yngste barna. Demokratisk?

Som nevnt tidligere i denne oppgavens kapittel 3.8.4, undersøkte Anne Eriksen hvordan teater i kulturskolen kan være en arena for demokratiutdanning. Eriksen trekker frem en homogen brukergruppe som problematisk (Eriksen, 2017). I det nylig nevnte kapittelet fra IRIS-prosjektet, finnes noe av den samme problematikken. Av de 44 kulturskolelærerne som deltok i høringen var det kun 2 eller 3 teaterlærere⁴⁰. På den ene siden kan fordelingen rettferdiggjøres med argumenter for at musikkfaget har en bredere elevgruppe på landsbasis, enn det teater har, og at de kommunale musikkskolene fantes lenge før teaterfaget fikk sitt innpass i kulturskolen. På den andre siden blir det trolig lettere for de mange musikklærerne og få gjennomslag for justeringer, enn for de få teaterlærerne. Hva om disse 2-3 teaterlærerne ønsket stort handlingsrom knyttet til å innføre Slades Child Drama?

⁴⁰ Av de 44 lærerne var det delt opp i 4 nettverk. Hvert av disse nettverkene bestod igjen av minimum ett team (2-3 lærere) sammensatt av musikklærere og ett team (2-3 lærere) fra en av de andre fire fagene med fagplaner i rammeplanen (teater, dans, skapende skriving, visuell kunst) (Bjørnsrud & Rønningen, 2017, s. 187).

Kanskje har Engelsen rett i at fagkretsen eier faget, og i stor grad er med å forme dets utvikling. Men hva er alternativet? Skal noen uten relevant utdanning eller erfaring bestemme hvordan dagens teaterlærere skal legge opp undervisningen? Kanskje burde teaterlærere i stedet lytte til fagplanen og la alle kulturskolens teaterlever delta i flere teateroppsetninger årlig?

Hva rammeplanens fagplan for teaterfaget mener med *flere* teateroppsetninger er uklart, men det kan umulig bety færre enn to. For enkelhets skyld går jeg ut fra at dette betyr én forestilling i semesteret. Kanskje burde de undersøkte kulturskolene i denne masteroppgaven adaptere modellen jeg selv kjenner fra min egen fartstid i barne- og ungdomsteater, hvor det ble jobbet produktrettet mot en forestilling fra semesterstart. Det er flere utfordringer ved denne modellen. Når man som lærer er alene om ansvaret for en produksjon, kreves mye tid til organisering. Skal det brukes manus, må læreren bruke tid på å finne et stykke med riktig antall roller og med et innhold passende for den gjeldene aldersgruppen. Ofte må dette skrives om for å passe elevgruppen, eller læreren må skrive et eget manus. Dersom det ikke benyttes manus må det ofte settes av mer tid til utprøving og praktisk jobbing i prosessen, noe som kan føre til lengre prøveperioder. Lengre prøveperioder vil igjen gå på bekostning av fagplanens første del, *Teater som læring*. Som med alt annet handler det her om å gi og ta. Dette er utfordrende på flere områder. Kulturskolelærerne er ofte organisert i små stillinger, noe som betyr lite betalt arbeidstid, utenom den ukentlige undervisningstiden, til øvingshelger og organisering av praktiske oppgaver. Det er ofte kun én undervisningsøkt per uke, noe som vanskeliggjør progresjon, men også innøving av visningsmateriale. Dette er spesielt gjeldende i arbeid med de yngste barna hvor det kreves flere gjentakelser, noe enkelte barn, etter min erfaring, ikke forstår poenget med. Guss trekker frem gjentakelser og lavt tempo, i *To magiske rom: om forholdet mellom dramatisk lek og teaterkunst* når hun forklarer viktige elementer hentet fra barns lek, i Berthold Halles arbeid frem mot *Kong Oscar av ingenting* (Guss, 2003, s. 19-21). I tillegg til dette kommer det økonomiske aspektet.

Sett at en kulturskole prioriterer en mer produktrettet arbeidsprosess blant de yngre barna, har de realistiske muligheter til å konkurrere med de private foreldredrevne barneteatrene? Som Teaterlærer A1 nevnte er det nesten ikke noe budsjett, og heller ingen stor vilje til dugnadsarbeid i foreldregruppen. Et annet tankekors er hvorvidt det i det hele tatt er ønskelig at foreldre skal rekruttere sponsorer og snekre scenografi, i tillegg til å betale skolepenger til en kommunal kulturskole? Dette var uinteressant i den andre besøkte kulturskolen, som ikke ønsket dette som en del av kulturskolens driftsmodell. Eller for å beskrive kulturskolens

teater tilbud med Teaterleder B2s egne ord: «Det er ikke et korps». Kanskje ville påtvunget dugnadstid i foreldregruppen også ført til lavere rekruttering og trukket teater i kulturskolen i feil retning sett i lys av visjonen «kulturskole for alle»? Trolig finnes det andre løsninger enn å kopiere de private aktørene som opererer på denne måten, og likevel nå rammeplanens mål om flere årlige teateroppsetninger for et publikum.

I fagplanen for teater står det riktignok at: «Alle, uansett program, alder og nivå, bør flere ganger i året få spille teater for et publikum» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 94). Det det derimot ikke står noe om, er *hvilken* teaterform som skal vises og *fokuset* inn mot denne visningen. Under *Teater som scenekunst* tydeliggjøres, som nevnt, behovet for at kulturskolens teaterpedagoger videreutvikler teater med barn gjennom forskjellige kombinasjoner av kropp, stemme, tekst, rom og bevegelse, gjerne også utenfor tradisjonelle teaterscener (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 82). Dette åpner for at alle teatervisningene ikke behøver å være like økonomisk og praktisk utfordrende, samtidig som det også åpner for prosessvisninger. Kulturskolens teaterproduksjoner skal, som nevnt, ifølge *mangfold og fordypning* også tilpasses de ulike elevenes alder (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 92). Dette betyr muligens at også *åpen time*, eller fremvisninger av øvelser og improvisasjoner, i denne konteksten kan telle som teater for et publikum. Men hva med teaterlærere som ikke mener barn bør utsettes for et publikum? Skal Slades observasjoner og teorier bare oversees, fordi det står noe annet i *Rammeplan for kulturskolen*?

I 3.8.1 *Telemarksforskning* kommer det frem at kulturskolen primært rekrutterer fra middels- og høyinntektsfamilier. Dette er en brukergruppe som trolig skiller seg kraftig fra den Peter Slade erfarte i etterkrigstidens Birmingham⁴¹. Kanskje Slades prosessorienterte syn var bedre egnet i hans egen samtid og kontekst, og derfor oppleves utdatert i verdens rikeste land anno 2018? På den andre siden, kanskje det aldri før har vært viktigere enn i dagens samfunn, og for den oppvoksende «generasjon prestasjon»⁴², å fokusere på prosess, kreativitet, fantasi og egenutvikling. På mange måter lever vi i en form for forestillingskultur med varierende innpakning, hvor det er et relativt stort fokus på bekreftelse og annerkjennelse. Der man før ble kjent fordi man hadde oppnådd noe, finnes det i dag også de som kan oppnå noe fordi de er

⁴¹ Hvor Slade i 1947-1977 var førsterådgiver i drama for skolemyndighetene (Braanaas, 2008, s. 75).

⁴² *Generasjon prestasjon* viser til dagens ungdom. De setter høye krav til seg selv og føler et enormt press til å prestere på skolen, hvor de jobber produkt- og resultatrettet. Psykiske plager (primært stress) blant ungdom er vanligere enn før, noe førsteamanuensis ved NTNU, Marit Uthus, mener blant annet henger sammen med at skolen stiller de samme kravene til alle elevene (Kvittingen, 2017).

kjent. Det genereres stadig flere kjendiser gjennom talentprogrammer som Norske Talenter, Idol og The Voice, men også gjennom sosiale medier og Reality-TV. I aldersgruppene jeg underviser er det først og fremst talentprogrammene det snakkes om.

Så fort barna får fem minutter pause fra undervisningen, begynner de å leke fritt. Og i likhet med Slades observasjoner, ser jeg ofte at en av barna tar ansvar og foreslår hva de skal leke. De andre er mer eller mindre enige med denne «lederen», og begynner å hviske og planlegge lekens gang i grupper. Så er leken i gang. I tråd med Wards teori, har barna hentet inspirasjon fra noe (Braanaas, 2008, s. 56). I dette tilfellet, Norske Talenter. Tre barn har satt seg bak en pult (dommere), en løper rundt med en lang kost (lydmann), en med en matboks (kamerakvinne), en stiller seg midt på gulvet med en vannflaske som mikrofon (programleder) og resten står litt på siden og planlegger sine kommende innslag. Barna later som de er andre enn seg selv og benytter rekvisitter til å beskrive virkelige gjenstander, noe som kjennetegner både lek og teater (Guss, 2003, s. 21). Norske Talenter har de siste tre ukene vært fast pauseunderholdning i den ene teatergruppen, hvor også jeg, etter invitasjon, de siste to ukene har blitt fast inventar i trylleduoen «Tryll og Trall». Dette genererer hittil utelukkende glede, da stort sett alle (eller ingen) «går videre». Det som derimot er merkbart er at det i større grad enn da jeg vokste opp prates om å bli kjendis.

For barnas del handler dette i stor grad om Youtubere og «likes» (blant de som har egen mobil), men det fremmes også ønsker om selv å komme på TV. Da jeg vokste opp på 90-tallet bestod Barne-TV av en dame som vannet blomster, en gammel mann som snakket med en tøffel og en nordnorsk heiskjører med slips og kjeledress. Nå er det i større grad andre barn som er på skjermen, noe som, for enkelte av mine elever, oppleves som et mål.

Ward peker, som nevnt i kapittel 3.3, på at enkelte barn ikke tåler oppmerksomheten det får ved å for eksempel spille det samme stykke flere ganger for et offentlig publikum. Hvis den oppmerksomheten er for stor, er det trolig langt verre for et barn å bli «kjendis». Jeg forsøker i denne drøftingen ikke å si noe om hvordan oppmerksomhet påvirker en barneprogramleder på NRK-Super, men å komme med et eksempel på at trangten etter bekreftelse og anerkjennelse muligens starter allerede i ung alder. Kanskje kan en motreaksjon være å vende tilbake til Slades Child Drama?

5.3 Samsvarende forventninger?

Hvis en teaterlærer ved en norsk kulturskole, uten forvarsel, hadde lagt opp undervisningen sine og alene etter Slades teorier, ville det trolig ført til stor forvirring blant elevenes foreldre. Dette er det flere grunner til. For det første ville det vært stikk i strid med rammeplanens anbefalinger. For det andre er undervisningsfilosofien i de kulturskolene jeg kjenner til, gjerne en symbiose av ulike metoder og teatersyn. For det tredje ville det trolig blitt etterlyst teateroppsetninger. Dette tredje punktets hypotese stilles på bakgrunn av de intervjuede fagpersonenes og øvrige informantenes kombinerte svar. Som nevnt, i oppgavens kapittel 4.1, har jeg grunn til å tro at informantgruppen, som besvarte spørreundersøkelsen, er representativ for teaterforeldre i den norske kulturskolen. Det samme kan trolig sies om informantenes barn. Jeg vil nå med utgangspunkt i oppgavens teorikapittel og forskningsresultater drøfte enkelte av forventningene fremhevet i analysen.

Spørreundersøkelsen viser at 12 av 18 barn⁴³ og 13 av 18 foreldre svarte at kulturskolens teaterkurs *stemte ganske bra med forventningene* eller var *akkurat som forventet*, mens 6 av 18 barn og 5 av 18 foreldre opplever at kurset er *ikke helt som forventet* eller *annerledes enn forventet*. Det hyppigst valgte svaralternativet var *stemte ganske bra med forventningene*, både hos barna og hos foreldrene. I analysen av de prekodete og åpne spørsmålene viste det seg at 5 av de 6 barna som mente kurset ikke hadde svart til forventningene, begrunnet dette med at de hadde forventet flere teaterproduksjoner. Av disse 5 mente 2 barn det var for få teaterproduksjoner, mens de 3 andre var tilfredse etter å ha erfart praksisen. Av barna som mente kurset svarte til forventningene, var det 1 barn som mente det var for få teaterproduksjoner. I alt var det 12 av 18 informanter som svarte barnet deres, før oppstart, hadde forventninger om å spille teater/skuespill. Av disse 18 var det totalt 3 barn som, etter erfart praksis, mente kurset inneholdt for få teaterproduksjoner.

Som nevnt i drøftingens første del, 5.1. *Forventninger*, er det mange mulige grunner til at barn og foreldre assosierer kulturskolens teaterfag med produktet teater, til tross for at dette bare er en del av faget. Både i følge rammeplanens anbefalinger og i de undersøkte kulturskolenes praksis er det lagt opp til forestillinger for et publikum. Her samsvarer altså kulturskolens læreplan og praksis med barn og foreldres forventninger, men i hvilken grad?

⁴³ Minner igjen om at foreldrene har svart på vegne av barna.

I rammeplanen foreslås *flere* årlige forestillinger for et publikum, mens det gjennomføres minimum én forestilling årlig, per gruppe, i de tre undersøkte kulturskolene⁴⁴. Når det gjelder barna i alderen 6-8 år er ikke forestillingene nødvendigvis tradisjonelle teaterforestilling hvor det deklameres tekst fra en scene. Praksisen i de undersøkte kulturskolene hadde fellestrekk knyttet til bruken av det ubundne drama, ofte improvisert frem med et eventyr som ramme. I de yngste gruppene skiller enkelte av forestillingene i de undersøkte kulturskolene seg muligens fra det noen assosierer med teater, men også her inviteres et publikum. Dette publikumet består hovedsakelig av barnas nærmeste familie. Skal man tro enkelte av teoretikerne referert til i denne oppgaven, hadde barna kanskje hatt større utbytte av en vanlig øvelse, uten et publikum til stede. Om det er positivt eller negativt med publikumsvisninger for barn i ung alder, er det delte meninger om. Det som derimot virker sikrere, er at det er ønskelig både ifølge rammeplanen og ifølge foreldrene selv. Forventningene er altså klare og tydelige. Men betyr dette at de må følges? På den ene siden er det selvfølgelig ønskelig å gjøre flest mulig til lags. Men er det ikke teaterlæreren som fagperson og ikke foreldrene som vet best? Trolig bør teaterlæreren ta ønsker og innspill fra barn og foreldre til etterretning, men når alt kommer er det han eller hun som tar avgjørelsene.

For å unngå misforståelser knyttet til forforståelse og/eller forventninger er god kommunikasjon mellom teaterlæreren, elevene og foreldrene viktig. Dette fremheves, som nevnt i kapittel 4.5, også i rammeplanen hvor det står at foreldrene skal gjøres «...kjent med kulturskolens læreplan for det aktuelle faget og om hva slags undervisningstilbud de kan forvente» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14). Et tydelig informasjonsmøte/foreldremøte ved oppstart som benyttes til å formidle innholdet i teaterkursets undervisningstilbud, noe som igjen kan bidra til enda mindre differensiering mellom forventninger og praksis.

I analysens kapittel 4.4, i delen *Resultat foreldrenes forventninger*, ble det avslutningsvis trukket frem svarene til fire informanter på det åpne spørsmålet: «Forklar hva som har svart/ikke svart til forventningene?». Tre av disse svarte at kurset bestod av mer lek og mindre teater enn forventet, mens den fjerde svarte: «mer lek enn læring». Disse uttalelsene kan tolkes

⁴⁴ I kulturskolen, hvor informantens barn går, har hver gruppe de siste årene satt opp én årlig forestilling. I den første besøkte kulturskolen (kulturskole 1) gjøres det på samme måte som ved kulturskolen hvor informantens barn går, men gruppen med barn i alderen 6-7 år hadde i år en *åpen time*, fremfor en forestilling. Den andre besøkte kulturskolen har en årlig forestilling per gruppe, men i gruppen med 6-åring og gruppen i alderen 7-8 år består forestillingene hovedsakelig av øvelser, og kan sees som et produkt av det barna har jobbet med i løpet av året. I tillegg har de en åpen time før jul.

dithen at informantene i denne konteksten ser på lek som noe negativt. På den andre siden ser Guss, som nevnt, på lek som protokunst og pekte på at «Leken er av natur magisk og flyktig» (Guss, 2003, s. 22). Også rundt lek finnes det nok mange fordommer. Og er det egentlig så rart? Når teaterundervisningen er over småprater barna gjerne med foreldrene sine, mens de tar på skoene sine. Hvis foreldrene spør hva de har gjort på øvelsen, har jeg lagt merke til at barna gjerne bruker ordet *lek*, der jeg ville brukt *øvelse*. Kanskje kan foreldrene da tenke at det blir for dumt å betale kommunen for at barnet deres skal leke? Leke kan de jo gjøre når som helst ellers. På samme måte som det er improvisasjon innenfor rammer i creative dramatics, er det klare rammer rundt ulike dramaøvelser/teaterleker. Også i forbindelse med ordet *lek* er det trolig store forskjeller mellom personers forforståelse. I rammeplanen er, som nevnt tidligere, lek fremhevet som en viktig læringsform, mens informanten som svarte: «mer lek enn læring», nødvendigvis har en helt annen oppfatning av ordet. Slade så, som nevnt i kapittel 3.5, på lek som viktig i barns utvikling, men også han virket bevisst de mange assosiasjonene til ordet. Slade (1954) mente det var helt vanlig at voksne så på lek som *barnslig*, når den i virkeligheten bare var *barnlig* (s. 31). Muligens kan noen av disse fordommene rundt teaterfagets begreper og innhold viskes ut ved å invitere barnas foreldrene inn i teaterfaget.

6.0 Avslutning

I arbeidet med denne oppgaven søkes en dypere forståelse av kulturskolen som institusjon, med vekt på teaterfaget. Oppgaven forsøker å svare på hvilke forventninger foreldre og barn har til kulturskolens teaterkurs, og i hvilken grad disse forventningene svarer til kulturskolens læreplaner og praksis.

Dette gjøres gjennom et kartleggingsarbeid av barn og foreldres forventninger og av to eksterne kulturskolers praksis. I tillegg undersøkes *Rammeplan for kulturskolen: mangfold og fordypning* (2016), med hovedvekt på *Fagplan teater* gjennom dokumentanalyse.

To teaterlærere og en teaterleders praksis og undervisningsfilosofi ble kartlagt ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer. Deretter ble data fra 18 kulturskoleforeldre generert gjennom et nettbasert spørreskjema, hvor foreldrene svarte både på barnets og egne vegne. Ved å se resultatene fra spørreskjemaet i lys av teaterlærerne og teaterlederens innsikt og erfaring, kom det en tydelig trend til syne. Majoriteten av forventningene var *å spille teater*.

Forskningsoppgaven har tatt for seg barn i barneskolealder, men siden majoriteten går i 2.-4. klasse har denne aldersgruppen fått et noe større fokus. Under kartleggingen av kulturskolenes praksis, ble det også avdekket interessante temaer og variasjoner knyttet til de ulike kulturskolenes økonomiske ressurser. Praksisen i kulturskolene virket hovedsakelig prosessorienterte for elevene i barneskolealder, men samtlige elever deltok også i minst en årlig visning for et publikum. De gjeldende aldersgruppene arbeidet primært med det ubundne drama, ofte med utgangspunkt i en fortelling eller et eventyr.

Under analysen av *mangfold og fordypning* kom det frem at lek og improvisasjoner var sentrale deler i dens ene hoveddel *Teater og læring*. I den andre hoveddelen, *Teater som scenekunst*, var fokuset rettet mot teateroppsetninger for et publikum. Rammeplanen legger opp til at *alle* teaterlever ved kulturskolen, uansett alder og nivå skal spille teater for et publikum flere ganger årlig. Det oppfordres til å utvikle og utforske ulike teaterformer.

Rammeplanen *Mangfold og fordypning* (2016) kan ses som et uttrykk av fagfeltenes diskurser. Det ble derfor interessant å se rammeplanens noe produktrettede tydelighet og foreldrenes produktrettede forventninger i lys av blant annet Creative Dramatics og Child Drama.

To tredjedeler av barna og foreldrenes forventninger samsvarte med kulturskolens teaterkurs. Til tross for dette er det, grunnet majoritetens forventninger om teater, en tendens til at det forventes noen flere teaterproduksjoner. Det siktes trolig til tradisjonelle teaterproduksjoner. Er det riktig å imøtekomme disse forventningene? Og er rammeplanens dualisme, hvor den på den ene siden ser ut til å fremme et prosessorientert teatersyn, men på den andre siden krever flere årlige teateroppsetninger, et paradoks?

Oppgavens analyse har vist at gjennom å erfare prosesser kan forventninger og teatersyn endres. Kanskje er det da også mulig å imøtekomme rammeplanens og informantenes forventninger om flere teaterproduksjoner, samtidig som det holdes fast ved de utviklende prosessene. Dette forutsetter at det åpnes for å forstå teater som scenekunst i et mer utvidet perspektiv, også blant foreldre og foresatte. I denne oppgaven pekes det på foreldregruppens større kjennskap til teater som produkt, enn som fag. Kanskje må min tidligere barneteaterinstruktør brette opp ermene på Lexington-genseren, invitere inn kvinnen med Gudrun Sjödén-skjørtet og kombinere rammeplanens todeling til et fag som er litt vanskeligere å misforstå; Drama og Teater i kulturskolen.

7.0 Litteratur

- Aglen, G. S. & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet* (s. 157-180). Hentet fra <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Alnes, J. H. (2017). Martin Heidegger. *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Martin_Heidegger
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (2017). IRISforsk: Erfaringer med en modell for forskning og utvikling i et profesjonsfelt. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet* (s. 258-269). Hentet fra <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Arntzen, K. O. (2018). Teater. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/teater>
- Asbjørnsen, P. C. & Moe, J. (1994). *Samlede eventyr 1*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Aune, V. (2013). *Teater med barn og unge*. Oslo: Akademika forlag.
- Bjørnsrud, H. & Rønningen, A. (2017). Forskende partnerskap som grunnlag for fagplanhøring og utviklingsprosesser i kulturskolen – erfaringer når kulturskoler vurderer innhold i den nye læreplanen. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet* (s. 185-204). Hentet fra <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Introduktion. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 17-28). København: Hans Reitzels forlag.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Caprona, Y. D. (2015). Hermeneutikk. *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge forlag.
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dehlin, E. & Hagerup, P. S. (2017). Ledelse i kunst - kunst i ledelse: en artist talk med Wolfgang Plagge. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet* (s. 34-53). Hentet fra <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Dodds, H. (2004, 20. august). Peter Slade: The first British dramatherapist. *The Guardian*. Hentet fra <https://www.theguardian.com/news/2004/aug/20/guardianobituaries.artsobituaries1>

- Drama. (2018). Drama. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/drama>
- Ellefsen, L. W. (2017). *Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordykning»: Diskurser om kunnskap og kompetanse i den nye rammeplanen for norske kulturskoler*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Engelsen, B. U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer 1939-2013*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, A. (2017). Teater i kulturskolen – en arena for demokratiutvikling?. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T. Allern (Red). *Drama, teater og demokrati: Antologi 1* (s. 271-286). Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2014). § 14-1. *Krav til pedagogisk kompetanse for tilsetjing* vedtatt 31. mars 2014 nr 383. Hentet fra <https://lovdata.no/SF/forskrift/2006-06-23-724/§14-1>
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag.
- Gamlund, E., Svendsen, L. F. H. & Säätelä, S. (2016). *Filosofi for humanister*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guss, F. G. (2003). Noen forskjeller mellom lekpedagogikk og dramapedagogikk. *Lekens drama 1, HiO-rapport 2003(29)*, 15-18).
- Guss, F. G. (2003). To magiske rom: om forholdet mellom dramatisk lek og teaterkunst. *Lekens drama 1, HiO-rapport 2003(29)*, 19-38.
- Gustavsen, K. & Hjelmbrække, S./ Telemarksforskning. (2009). *Kulturskole for alle?*. Hentet fra <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/filer/1640.pdf>
- Jacobsen, B., Tanggaard, L & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 185-206). København: Hans Reitzels forlag.
- Janzon, U-B. & Sjöberg, C. (1978). *Pedagogisk drama*. Oslo: Aschehoug.
- Krogh, T. (2012). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal.
- Kulturdepartementet. (2011-2012). *Kultur, inkludering og deltaking*. (Meld. St. 10 2011-2012). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-10-20112012/id666017/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2002-2003). *Ei blot til lyst*. (Meld. St. 39 2002-2003). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2002-2003-/id197064/sec3>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Kvittingen, I. (2017). *Blir generasjon prestasjon syke av skolens krav?*. Hentet fra <https://forskning.no/helse-psykiske-lidelser-samfunn-barn-og-ungdom-skole/2017/04/blir-generasjon-prestasjon-syke-av-skolens-krav>
- Lindqvist, G. (2008). *Lekens muligheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L(Red.), *Kvalitative metoder* (s. 137-152). København: Hans Reitzels forlag.
- Morken, I. (2003). *Drama & Teater i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordic open access scholarly publishing (NOASP). (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet: IRIS - den doble regnbuen*. Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: mangfold og fordypning*. Hentet fra http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/4731/orig/attachment/2016_Rammeplan_kulturskolen.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2018). *Hva er rammeplanen*. Hentet fra <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/hva-er-rammeplanen>
- Norsk senter for forskningsdata. (2018). *Må jeg melde prosjektet mitt?*. Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Opplæringsloven. (1997). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17 juli 1998 nr. 61. Hentet fra <https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§13-6>
- Rasmussen, B. & Aune, V. (2014). Drama i skolen, teater i kulturskolen. *DRAMA, (51)1*, 49-49. Oslo
- Rønning, R. J. (2017). Hva er IRIS-prosjektet sitt bidrag i norsk kulturskoleutvikling?. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet* (s. 17-33). Hentet fra <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Siks, G. B. (1958). *Creative Dramatics: an art for children*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press Ltd.

- Stabell, E. M. & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet* (s. 58-78). Hentet fra <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Ulvund, M. (2017). Livsfortellingen som demokratisk prosjekt. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T. Allern (Red). *Drama, teater og demokrati: Antologi 1* (s. 209-224). Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2018). *Tiltak for å ivareta anonymitet*. Hentet fra <http://www.uio.no/tjenester/it/applikasjoner/nettskjema/hjelp/hente-inn-svar/tiltak-for-a-sikre-anonymitet.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet 28. februar 2018 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/2/collection/78/unit/1/>
- Ward, W. (1930). *Creative Dramatics*. New York: D. Appleton and Company.

Vedlegg

1. Intervjuguide
2. Nettskjema

Hvilke forventninger har barn og foreldre til kulturskolens teaterkurs? Og, hvordan samsvarer deres forventninger med kulturskolens læreplaner og praksis?

HUSK!

- Forsøk å unngå ledende spørsmål.
- Vær kritisk/følg opp svar.
- Forsøke å ha igjen litt tid til punkt 7.

Intervjuguide (totalt 60 min)

1. Hilse og småprate litt. (5 min)
2. Informasjon (5-10 min)
 - a. Forklare hva intervjuet skal brukes til (har tidligere informert om dette + foreløpig problemstilling i e-post).
 - b. Presentere tema og problemstillingen.
 - c. Forklare at den intervjuedes navn og navn på arbeidsplass ikke skal nevnes under intervjuet.
 - d. Få samtykke til opptak.
 - e. Spørre om den intervjuede har spørsmål og om noe er uklart.
 - f. Starte opptak.
3. Målgruppe/elevene
 - a. **Hvem benytter seg av teatertilbudet ved denne kulturskolen?** (alder, geografisk tilhørighet)
 - b. **Konkurransen fra private barneteatertilbud?**
 - c. **Hvor mange elever er det på hver gruppe?**
 - d. **Hvordan settes gruppene sammen?** (etter alder? etter erfaring? teaterform?)
 - e. **Vanlig at de kjenner hverandre fra før?**
 - f. **Bredde vs fordypning?**
4. Undervisningsopplegg
 - a. **Lengde på øvelser**
 - b. **Hvilke ulike teaterformer er dere innom i løpet av et år?**
 - c. **Antall dramalærere ved kulturskolen? En av gangen?**
 - d. **Kan du komme med et eksempel på hvordan en vanlig øvelse kan se ut?**
 - e. **Når du setter i gang en øvelse, kategoriserer du den?** (begrunner valg av øvelse eller forklarer at denne øvelsen er en *sanseøvelse*. Da lærer man...)
5. Produksjoner
 - a. **Har dere visninger og produksjoner?** hvem er publikum? inngangspenger? Hyppighet? Lokaler? budsjett?
 - b. **Hva slags visninger/produksjoner?** (sjanger og lengde)
 - c. **Manus**(evt når i prosessen)? **Impro?**
 - d. **I hvilken grad er barna med i den skapende prosessen?**
 - e. **Tverrfaglig samarbeid?** (innad i kulturskolen)
6. Foreldre
 - a. **I hvilken grad bidrar foreldrene?** (produksjoner og øvelser)
 - b. **Tilstede under øvelser?**

- c. **Hvordan foregår kommunikasjon med foreldre?** (lapper, sms, e-post, foreldremøter osv.)
 - d. **Hvilke ulike forventninger har barna?** Hvilke samsvarer med egne forventninger og mål.
 - e. **Hvordan håndterer dere disse forventningene? Innfrir dere dem?** Hva synes du om resultatet(positivt? negativt)?
7. Åpne spørsmål
- a. **Hvorfor jobber du med dette?**
 - b. **Hvordan opplever du foreldres/foresattes forventninger ved oppstart av et teaterkurs?** I hvilken grad er det viktig at disse forventningene etterstrebes helt eller delvis?
 - c. **Hvilke rammer legger dine overordnede for kursets innhold?**
 - d. **Hvilke utfordringer møter du på i jobben din?**
8. Tilbakeblikk
- a. Noe jeg har glemt?
 - b. Noe den intervjuede vil legge til?
9. Takke for intervjuet
10. Avsluttende prat. Diskutere temaet og dele erfaringer.

Foreldre/foresattes forventninger til kulturskolens teaterkurs?

Side 1

Barnets kjønn

- Gutt
- Jente

Hvem kom med idéen om å melde barnet på et av kulturskolens teaterkurs?

- Foreldre/foresatte
- Barnet selv
- Øvrig familie
- Barnets lærer
- Andre

Hvorfor tenkte initiativtakeren(forrige spørsmål) at nettopp teater ville passe for barnet?

Hvilke forventninger hadde dere til kurset da barnet deres skulle begynne på teater ved kulturskolen?

Hvilke forventninger hadde barnet til kurset før oppstart?

(spør gjerne barnet)

I hvilken grad har kursets innhold stemt overens med foreldre og foresattes forventninger?

Dette handler ikke om kvalitet, men kun om kurset var sånn dere trodde på forhånd.

- Annerledes enn forventet
- Ikke helt som forventet
- Hadde ingen forventninger
- Stemte ganske bra med forventningene
- Akkurat som forventet

Forklar hva som har svart/ikke svart til forventningene?

Har kurset møtt barnas forventninger?

- Annerledes enn forventet
- Ikke helt som forventet
- Hadde ingen forventninger
- Stemte ganske bra med forventningene
- Akkurat som forventet

Forklar hva som har svart/ikke svart til barnets forventninger?