

# Utvikling av estetisk kompetanse i skolen.

”Every learning has a little pain”.

Janne Vik Lossius  
Master i Tilpasset Opplæring  
ST 305 Masteroppgave 60 studiepoeng  
Våren 2011

Oppgnr. 7/2011  
ISSN: 1890-4998  
ISBN: 978-82-7314-641-0



## SAMMENDRAG

I Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) framheves det at de estetiske fagene stimulerer barns kreativitet og lærelyst. Disse fagene skal derfor ha en sentral plass i skolen. Likevel viser praksis at dette ikke får noen konsekvenser for norsk skolepolitikk. Etter at Kunnskapsløftet ble vedtatt, har de estetiske fagene blitt redusert. Musikk, kunst og håndverk er obligatoriske fag, men barn og unges eget skapende arbeid i drama mangler fremdeles.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en innovasjon som hadde som formål å forbedre lærernes estetiske kompetanse. Intensjonen var å heve lærernes ferdigheter, kunnskap og holdninger slik at de på en bedre måte kunne oppfylle Kunnskapsløftets krav om tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder. Dette skjedde ved at lærerne først jobbet med sine egne estetiske uttrykk og didaktisk planlegging. Deretter ble skolen brukt som en aktiv utprøvingsarena. Målgruppen var lærere som jobbet på mellomtrinnet. Temaet for det skapende arbeidet ble knyttet opp mot kompetansemålene som Kunnskapsløftet stiller i fagene samfunnsfag, norsk og musikk etter 7. årstrinn. I innovasjonsarbeidet ble Skogens problemløsningsstrategi brukt (Skogen 2004). Det ble foretatt en kontinuerlig evaluering underveis i prosessen.

Evalueringen skjedde i form av kvalitative og kvantitative metoder. Innovasjonen startet med en kartlegging av lærernes holdninger, kunnskaper og interesse for de estetiske fagene. Dette ble gjennomført i form av et spørreskjema. Undersevaluering ble gjennomført i form av et gruppeintervju og fire dybdeintervju. Til slutt ble det tverrfaglige prosjektet evaluert i form av en spørreundersøkelse og et gruppeintervju.

Hovedfunnene viste at innovasjonen, som gikk over to skoleår, kunne blitt bedre dersom den hadde blitt gjennomført i løpet av ett skoleår. I løsningsfasens første del var lærerne motiverte til å lære mer, men de psykologiske og praktiske barrierene ble større da det tok et halvt år før de kom i gang med fase to. Et annet viktig poeng var at lærerne som hadde deltatt gjennom samtlige faser, i større grad hadde tilegnet seg en bedre estetisk kompetanse kontra de som hadde deltatt på enkelte deler av prosjektet. Lærerne som hadde deltatt i alle fasene, erfarte at å være i en skapende prosess var smertefullt, men når de våget å stå i det kreative kaoset, så ble resultatet bra. De opplevde at elevene ble engasjert og at de nye ulike impulsene som de gav, var populære hos elevene. Lærerne som hadde deltatt på samtlige faser i innovasjonen opplevde prosessen som lærerik, givende, morsom og kaotisk. De hadde generelt en positiv holdning å lære mer og til å ta i bruk de estetiske fagene i skolen.

## SUMMARY

In the report to the Storting #30 (2003-2004) it is emphasized that the aesthetic subjects stimulate children's creativity and willingness to learn. These subjects should therefore have a central place in schools. Nonetheless, we see that this has not been taken into account in Norwegian school policies. In the current national curriculum (LK06), the aesthetic subjects have been reduced. Music, arts and crafts are mandatory subjects, but children and young people's own creative work in the drama is missing still.

This thesis started with an innovation that intended to improve teachers' aesthetic competence. The intention was to improve teachers' skills, knowledge and attitudes in such a way that they would be better at meeting the requirements of adapted teaching and varied teaching methods as described in LK06. The project started with the teachers first working with their own aesthetic expression and didactic planning. Then the school was used as an arena for trying out these techniques. The target group was teachers teaching in 5<sup>th</sup> to 7<sup>th</sup> grade. The theme of the creative work was tied into the competence goals of LK06 after 7<sup>th</sup> grade in the subjects of social studies, Norwegian and music. The innovation project utilized Skogen's problem solving strategy (Skogen 2004), and continuous evaluations were conducted throughout the process. The evaluation was done both in the form of qualitative and quantitative methods. The innovation began with a survey of the teachers' attitudes, knowledge and interest in the aesthetic subjects. This was carried out in the form of a questionnaire. Under way evaluation was carried out in the form of a group interview and four in depth interviews. In the end the interdisciplinary project was evaluated in the form of a survey and a group interview.

The major findings showed that the innovation would have been better if it had been implemented in the course of one school year rather than two. In the first part of the project the teachers were very motivated to learn more, but the psychological and practical barriers became greater as it took half a year before they could get started with phase two. Another important point was that the teachers, who had been participating through all the phases of the innovation, had acquired a higher aesthetic competence than those who had participated in only parts of the project. The teachers, who had participated in all phases, learned that to be in a creative process was painful, but when they dared to stand in the creative chaos, the outcome was successful. They experienced that the students became engaged and that the new and different impulses they provided were popular with the students. The teachers who had

participated in all phases of the innovation experienced it as instructive, rewarding, fun and chaotic. Their attitude towards learning more and towards adopting the aesthetic subjects in school was generally positive.

## FORORD

Arbeidet med masteren startet høsten 2008. Underveis i prosessen har jeg vært privilegert som har hatt mange gode samarbeidspartnere. Jeg vil først og fremst takke lærerne ved Bakkehaug skole som sa seg villig til å bli med på forskningsprosjektet. En stor takk går også til rektor på Bakkehaug skole som så læringsverdien av prosjektet og som hadde mot til å prøve noe nytt. Jeg vil også rette en stor takk til min nærmeste samarbeidspartner i prosjektet, Elisabeth. Uten lærerne og rektorene hadde denne masteren ikke vært en realitet. Jeg er ydmyk, stolt og glad for at jeg har fått oppleve å samarbeide med dere. Tusen takk for et godt og lærerikt samarbeid.

En stor takk går til min veileder Torill Risberg for støtte og oppmuntring i en tid som har vært svært utfordrende. Din kunnskap og innsikt gav meg troen på det jeg skrev og krefter til å holde ut.

Jeg vil også takke mine kollegaer og gode venner Jarle, Gisle, Maja og Irene for gode diskusjoner og innspill underveis i prosessen. Tusen takk til min kollega og venn Kjellrun for lesing av korrektur på oppgaven. En stor takk går også til min barndomsvenn Bjørge for datakyndig hjelp mot innspurten av oppgaven.

Takk til Inger som viste meg døren til teaterverden. Takk til Mamma og Pappa som oppdro meg på en gård og som lærte meg å jobbe. Takk til min storebror, Yngve, som sendte meg en uke til Syden slik at jeg fikk krefter til å ta fatt på innspurten av masteroppgaven. Takk til min beste venn og kjæreste, Benjamin, som så meg for den jeg er.

Til slutt vil jeg gjerne takke mine to høyt elskede barn, Maja og Emil, som vekke meg etter at jeg har lest natta- historier med den beskjeden: *Mamma, ska ikkje du gå å gjør ferdig Masteren din?*

## Innhold

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Formålet.....	2
1.3	Aksjonsmål .....	4
1.4	Forskning .....	5
1.5	Valg av skole .....	7
1.6	Oppbygningen av oppgaven .....	8
<b>2</b>	<b>Kunnskapsoversikt/teoribakgrunn.....</b>	<b>9</b>
2.1	Sosiokulturelt syn på læring .....	9
2.2	Den estetiske dimensjonen .....	10
2.3	Kreativitet.....	13
2.4	Drama og tilpasset opplæring .....	14
<b>3</b>	<b>Vitenskapsteori, design og metode.....</b>	<b>17</b>
3.1	Hermeneutikken.....	17
3.2	Innovasjon .....	18
3.3	Utfordringer med innovasjonen.....	20
3.4	Evalueringsforskning .....	22
3.5	Forskerrollen.....	25
3.6	Metodiske valg .....	26
3.7	Bearbeiding, analyse og tolkning av data.....	31
3.8	Validitet og reliabilitet.....	32
<b>4</b>	<b>Innovasjonsprosessen.....</b>	<b>35</b>
4.1	Løsningsfasens første del.....	35
4.2	Løsningsfasens andre del.....	41
4.3	Anvendelsesfasen .....	44
<b>5</b>	<b>Presentasjon og analyse av resultatene .....</b>	<b>46</b>
5.1	Kartleggingen .....	46
5.2	Problemdiagnose .....	55
5.3	Mulige barrierer.....	56
5.4	Løsningsfasens første del.....	58
5.5	Løsningsfasens andre del.....	71
5.6	Anvendelsesfasen .....	76
5.7	Gruppeintervju .....	79
5.8	Spørreundersøkelsen.....	84
5.9	Hva inspirerte elevene? .....	88
5.10	Etiske refleksjoner .....	92
5.11	Metodekritikk.....	93
<b>6</b>	<b>Avsluttende betraktninger.....</b>	<b>96</b>
6.1	Barrierer – å våge .....	96
6.2	Dramafagets genre.....	102
<b>7</b>	<b>Veien videre .....</b>	<b>106</b>
<b>8</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>108</b>





# 1 Innledning

## 1.1 *Bakgrunn for valg av tema*

Idéen som danner grunnlaget for denne masteroppgaven oppsto under en lunsj ved Høgskolen i Bodø høsten 2008. Jeg jobbet som faglærer i drama og spiste min matpakke sammen med en god kollega i musikk som satt og fantaserte om å skape et historisk spill for byen som har sitt 200 års jubileum i 2016. Melk og brød med brunost ble raskt glemt for sammen begynte vi å drømme om å skape et stort historisk spill på størrelse med Stiklestad - Spelet, Steigen Sagaspill og Ragnhilds Draum i Skjerstad. En slik stor forestilling ville kunne være med og begeistre og stimulere hele byens befolknings interesse for Bodøs historie. På den måten kunne vi være med og forsterke bodøværingens identitet og tilhørighet.

Et par uker senere, samme høst, deltok vi på et Nord - Norsk historieseminar sammen med historikere fra hele Nord-Norge. De ble nok litt overrasket og forundret da jeg presenterte oss, og fortalte at vi jaktet på den gode historien. Hvor skulle vi finne den, og hvor skulle vi begynne? Historikerne gav oss mange gode ideer, og etter hvert som vi leste fattet vi mer og mer interesse for etniske relasjoner i et historisk perspektiv, hvor fokuset på den samiske kulturen var sentral. I utgangspunktet ønsket jeg å fokusere på det positive møtet mellom Finnen og Håløyingen. Det kunne ende opp med å bli et spill som fokuserte på vennskap og samarbeidet mellom to ulike kulturer. Men veien fram mot å skape et stort historisk spill om Bodø 2016 var lang. Derfor begynte vi å planlegge å utvikle et tverrfaglig prosjekt hvor elever kunne delta aktivt i små historiske spill. Disse små historiske spillene kunne skapes ved hver enkelt skole i Bodø, og sammen kunne de danne grunnlaget for den store historiske forestillingen i 2016.

En annen årsak til å gå i gang med et slikt prosjekt var min egen interesse for og ønske om å inspirere lærerne slik at de skulle bli i bedre stand til å ivareta et helhetlig kunnskapssyn. Jeg ønsket å sette i gang tiltak som kunne styrke lærernes kompetanse i de estetiske fagene. På den måten kunne elevene få kunnskaper om sin lokale historie og kulturelle mangfold på en positiv og artig måte. Gjennom å skape kunstnerisk engasjement, kreativitet og nyskaping hos elevene, kunne det være med på å skape interesse for vårt fremtidige prosjekt "Spillet om Bodø".

## 1.2 Formålet

Formålet med innovasjonen var ikke bare å skape en forestilling som omhandlet elevenes lokalhistorie, men ved å jobbe frem et tverrfaglig undervisningsprosjekt, ville undervisningen legge vekt på det estetiske, og gi en forståelse som baserte seg mer på følelser enn på intellekt.

- Det sentrale formålet for innovasjonen var å sørge for at elevene fikk jobbet med skapende og aktive læringsformer slik at de fikk mulighet til å uttrykke seg gjennom ulike aktiviteter.

Læreplanen har forpliktet seg til å fremme estetisk dannelse, og innovasjonen skulle jobbe for at alle elevene fikk ivarett sine estetiske behov. Elevene skulle få mulighet til å oppleve kunst som kunne gi erkjennelse og lede til refleksjon. Elevene skulle få mulighet til å uttrykke seg gjennom ulike aktiviteter.

I Stortingsmelding nr 31, *kvalitet i skolen*, (KD, 2007-2008) hadde regjeringen som mål å sørge for at alle elevene skulle få like muligheter til å utvikle sine evner og ressurser. Regjeringen skulle satse på menneskers kunnskap for å sikre Norge et høyt velferdsnivå i fremtiden. For å sikre prinsippet om å gi elevene like muligheter til å utvikle sine evner og ressurser var det vesentlig at undervisningen ble allsidig og variert. Gardner (1983) mener at mennesket er i besittelse av 8 ulike intelligenser som er gruppert ut fra ulike anlegg og evner.

De åtte kategoriene er:

- 1) språklig/verbal intelligens
- 2) logisk/matematisk intelligens,
- 3) Visuell/romorientert intelligens,
- 4) Musikalsk intelligens,
- 5) Kroppslig / kinestetisk intelligens,
- 6) sosial intelligens (ytre sosial intelligens)
- 7) Selvinnsikt (indre sosial intelligens)
- 8) Naturalistisk intelligens.

Teorien om de ulike intelligensene oppfordrer lærere til å gi undervisning som fører til at elevene får en opplevelse som gjør at de aktiviseres og utvikler alle sine intelligenser, *ikke*

*bare alminnelige språklige og logiske ferdigheter som i årtier har vært og fremdeles er dominerende i skolen (Juell og Norskog, 2006 s.42). På den måten kan elevene få aktivisert alle sine anlegg og evner.*

Læreplanen for grunnskolen vektlegger betydningen av elevaktiv læring og skapende arbeid. På tross av dette viser det seg at elevene opplever undervisningen som ensidig, teoretisk og tradisjonell (Sæbø, 2009). Med tradisjonell undervisning mener jeg arbeidsformer hvor fellesundervisning fra kateter og individuelt arbeid under veiledning er de dominerende praksisformene (Imsen, 2004). Elevene har behov for varierte og engasjerende læringsaktiviteter fordi de har ulike læringsstrategier. Lærerens kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevens læring når en ser bort fra elevens sosiale bakgrunn. Det var derfor viktig å styrke lærernes kompetanse i de estetiske fagene slik at elevene kunne få oppleve, sanse og formidle kunnskapen sin på en annen måte. For å oppnå det ønsket jeg å inspirere lærerne til å bruke mer drama og musikk i undervisningen. Lærerne skulle få oppleve å undervise i metoder som gav elevene mulighet til å gi uttrykk for sine inntrykk, være skapende. Ved å ta i bruk drama og musikk i undervisningen skulle elevene ikke lengre være passive deltakere i en tradisjonell kateterundervisning. Elevene skulle få oppleve variasjon der de fikk ta i bruk sin fantasi og kreativitet og ferdigheter i undervisningen. På den måten kunne det oppstå læringstrykk og engasjement i undervisningen. I prosjektet ønsket jeg å stimulere elever og lærere til økt interesse for Bodøs historie og Nordlands kulturelle mangfold, og derved styrke deres egen identitet og samhørighet. Å ha felles referanse og tradisjoner i et samfunn er viktig. Opstad (2010) mener at manglende kunnskaper om den kulturen som har formet dem, gjør elevene historieløse. De vil dermed kunne bli ofre for massekulturens påvirkning. Lærere er forpliktet til å være aktive kulturformidlere og kulturbærere. Det krever at lærerne er åpne, nysgjerrige og aktive ovenfor tradisjonelle kunst- og kulturuttrykk. Ved å utarbeide et tverrfaglig prosjekt for en barneskole ønsket jeg å bidra til mer varierte og engasjerende arbeidsmetoder. I prosjektet ønsket jeg at elevenes kunnskap og erfaring skulle være i samspill slik at elevene fikk brukt sin fantasi og forestillingsevne. Jeg ønsket å legge forholdene til rette slik at lærerne fikk mulighet til å jobbe systematisk med elevenes forestillingsevne i fagene norsk, samfunnsfag og musikk. Ved å lage et tverrfaglig undervisningsopplegg som skulle ta for seg enkle teknikker og metoder som kunne være et supplement til den tradisjonelle undervisningen, ønsket jeg å imøtekomme kunnskapsløftets krav om elevaktiv læring (LKa, 06)

### **1.3 Aksjonsmål**

Prosjektet bak denne masteroppgaven er ment som et tiltak for å minske et eventuelt gap som kunne være mellom det læreplanen sier, og det som faktisk skjer ute i skolen. Bachmann mener at det er *en realisering av læreplanen er avhengig av hvordan læreren tar imot den og hvilken betydning den får i deres egne undervisningsopplegg* (Bachmann, 2004 s. 120). Det ante meg at det kunne være et gap mellom læreplanens intensjoner og lærernes praksis. Gapet kunne skyldes at lærerne manglet estetisk kompetanse.

Innovasjonen startet derfor med en kartlegging for å undersøke om lærerne hadde behov for å heve sin estetiske kompetanse. Da resultatene viste at det var behov for å forbedre kvaliteten på den estetiske undervisningen i skolen, ble innovasjonen satt i gang.

- Målet med innovasjonen var å heve lærernes estetiske kompetanse slik at de på en bedre måte kunne oppfylle kunnskapsløftets krav om skapende og elevaktive arbeidsformer i fagene norsk, samfunnsfag og musikk.

Forbedringsarbeidet krevde at prosessen ble ledet og fulgt opp av kvalifiserte fagfolk som kunne bidra til at lærerne fikk forbedret sin estetiske kompetanse. I dette arbeidet gjaldt det å ha fokus på å forbedre lærernes estetiske kompetanse, samt lære av tiltakene som ble utført underveis i prosessen (Skogen, 2004).

For å nå minske gapet mellom hva læreplanen sier og den kompetansen som lærerne hadde, ble det i samarbeid med lærerne skapt et tverrfaglig prosjektbasert undervisningsopplegg. I prosjektet ble drama og musikk brukt som metode for å nå kunnskapsmålene i norsk, samfunnsfag og musikk. I første omgang var det vesentlig å lage et prosjekt hvor lærerne fikk uttrykke seg i form av en forestilling. Deretter skulle lærerne lage et tverrfaglig undervisningsopplegg som skulle ende opp med en forestilling hvor elevene sine tanker og følelser fikk komme til uttrykk.

For at lærerne skulle få kunnskap på et dypere plan var det viktig at forholdene ble lagt til rette for at vi snakket sammen, diskuterte og reflekterte over de opplevelsene og erfaringene de hadde fått underveis i prosjektet. Det samme gjaldt når lærerne var i de ulike fasene i innovasjonen. Det måtte legges inn tid til refleksjon i form av en evaluering av det de hadde gjort i de ulike fasene av innovasjonen. Denne erfaringspraksisen finner man igjen i

dialogpedagogikken. I drama blir denne arbeidsformen realisert i skapende arbeid. I kunstpedagogikken er man opptatt av at elevene får uttrykt og reflektert sine følelser og tanker i det kunstneriske uttrykket. Det var mer naturlig å bruke et aksjonsmål enn problemstilling. Dette fordi jeg valgte å jobbe med en innovasjon. En innovasjon handler ifølge Skogen (2004) om en planlagt endring som har til hensikt å forbedre. Målet var å heve lærerne kompetanse innenfor musikk og drama slik at de kunne bli i bedre stand til å oppfylle kunnskapsløftets krav i forhold til estetiske læreprosesser. For at skolen skal klare å oppfylle sin rolle som kulturbærer mener jeg i likhet med Rian at det er viktig at skolens personale har et minimum av estetisk kompetanse. Ved å øke lærernes estetiske kompetanse ville kanskje lærerne oppleve at de lyktes i sin rolle som døråpner til *kunnskap og verdier som er knyttet til kunstens og kulturens utvikling, vesen og stilling i samfunnet*<sup>1</sup>. Gjennom å utarbeide små historisk spill som tok for seg elevenes lokalhistorie ønsket jeg at prosjektet kunne bidra til at lærerne klarte å styrke elevenes kulturelle kompetanse. Jeg ønsket også at innovasjonen kunne bidra til å tenne en gnist hos lærerne. Gjøre dem mer engasjert og skape en motivasjon hos dem som kunne føre til at de fikk lyst til å lære enda mer om estetiske læreprosesser og styrke deres kompetanse videre på egen hånd. Fokuset i prosjektet ble lagt på den skapende prosessen. På den måten hadde elevene mulighet til å gi uttrykk for sine tanker og idéer gjennom ulike aktiviteter og kulturelle uttrykk som teater, drama, maling, foto og musikk. Gjennom ulike skapende aktiviteter skulle elevene få erfare, utforske og lære om Bodøs historie og kulturelle mangfold. Prosjektet i sin helhet omhandlet ulike uttrykk fra musikk og kunst og håndverk, men i denne oppgaven begrenser jeg meg til å fokusere på dramafaget. Årsaken til at jeg ønsket å evaluere innovasjonen ut fra et dramafaglig perspektiv var først og fremst på bakgrunn av min egen kompetanse i dramafaget. Høsten 2008 ble det inngått et samarbeid mellom meg og min kollega, som på daværende tidspunkt var en førstelektor i musikk, samt rektor og lærere på en barneskole. Målet var å heve lærernes estetiske kompetanse gjennom å utarbeide et tverrfaglig prosjekt i samarbeid med lærerne på mellomtrinnet.

## **1.4 Forskning**

Hovedfag i drama ble for aller første gang etablert i 1979. Den aller første doktorgraden kom i 1980. Drama er på mange måter et ungt fag. På den annen side konkluderer forskning som omhandler alle hovedfags - og masteroppgaver at drama har teori, litteratur og metoder som bør brukes i undervisningssammenheng (Sæbø, 2009). Marianne Ødegaard (2001)

---

<sup>1</sup> [http://www.frifagbevegelse.no/politikk\\_ff/article3269636.ece](http://www.frifagbevegelse.no/politikk_ff/article3269636.ece)

konkluderer i sin doktorgardsavhandling med at drama som metode i naturfag gir elevene en økt personlig innlevelse og en større etisk refleksjon i forhold til lærestoffet. Hun fant ut at drama og rollespill var gode metoder som gav elevene en bedre handlingskompetanse. Hun mente videre at læringsformen gav elevene en bedre mulighet til å bygge opp egne kunnskaper, erfaringer og kreativitet. Men det er ingen selvfølge at bruk av drama i undervisningen gir økt læring. I 2004 gjennomførte UNESCO en stor internasjonal undersøkelse om hvilke effekter kunst - og kulturundervisning har på hele grunnopplæringen, lokalsamfunnet og elevenes sosiale og personlige utvikling. Undersøkelsen som ble ledet av professor Anne Bamford (2008) slo fast at god undervisning i kunst og kultur hadde stor positiv effekt på barn og unge i skolen, men dårlig undervisning i kulturfag førte imidlertid til en direkte negativ effekt på barns kreativitet og selvtillit. Kvaliteten på undervisningen i de estetiske fagene spiller en viktig rolle for barns helhetlige utvikling. Konsekvensen av at skolelederne ansetter ufaglærte til å undervise i estetiske fag, er at elevene får ødelagt sin selvtillit og kreativitet. Trivselen på skolen blir dermed også mindre.

Internasjonal forskning i drama er opptatt av kvaliteten på undervisningen. The Arts Education Partnership er en koalisjon mellom utdanningsdepartementet og nasjonale kunstfaglige organisasjoner og råd. Det ble stiftet i USA i 1995 og har som mål å forske på kunstoffag og læring. I forskningsprogrammet *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* ble syv forskerteam engasjert for å undersøke hvilken betydning kunstfaglige erfaringer har for barn og unge (Fiske, 2002). Ved Columbia Universitetet fant tre forskere ut at det oppstår en dynamisk interaksjon mellom fagene når kunstfagene integreres med andre fag i samme undervisningsopplegg (arts intergration). Kunnskapen og forståelsen akkumuleres på et dypere plan (Burton, Horowitz & Abeles, 1999). Kunstnerisk opplevelse er viktige fordi det beriker vårt liv og øker vår livskvalitet, men *Champions of Change* forskerne konkluderte også med at kunstnerisk opplevelse er like viktige for vår forståelse av verden. Det motiverer til innsats og læring på tvers av fagene og dermed er de også viktige for vår kognitive utvikling og vekst (Fiske, 2002). Å ta i bruk ulike dramafaglige læringsformer er som sagt ingen garanti for at undervisningen får den kvaliteten som læreplanen sier at den bør ha. Forskning viser at det er et hav mellom det læreplanene sier om kunst og estetiske læreprosesser og det som faktisk skjer i skolen (Bamford, 2008, Sæbø, 2009, Opstad, 2010). Offentlige dokumenter fremhever at kunstfaglig kompetanse er viktig for at elevene skulle få oppleve variert og helhetlig undervisning. I læreplanverket står det at alle elevene skal ha mulighet til å få kunnskap om ulike kulturer og utvikle sine evner og ferdigheter i henhold til

ulike kulturelle uttrykksformer (LKa, 06). I Stortingsmelding nr 31, *Kultur for læring* (UFD, 2004) står det at de estetiske fagene skal ha en sentral plass i skolen. Fagene skal være døråpnere til mer og ny kunnskap og stimulere barns kreativitet og lærelyst. Men i praksis får dette ingen konsekvenser for hvordan norske myndigheter satser på å forbedre de estetiske fagene i opplæringen. Studentene kan gjennomføre lærerutdanningen i grunnskolen uten å velge et eneste estetisk fag. Det stilles ingen formelle krav til den faglige kompetansen for å undervise i de estetiske fagene på småskoletrinnet (1-7.trinn) i grunnskolen. I det nye grunnskolelærerutdanningen skal den estetiske dimensjonen, skapende og elevaktive arbeidsformer være en del av alle fag. Kan en lærer som ikke har utdanning i et obligatorisk fag klare å oppfylle læreplanens intensjoner om skapende og elevaktive arbeidsformer i alle fag?

### **1.5 Valg av skole**

De estetiske fagenes betydning har ifølge *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen* lav status i den norske skole. For at skolene skal klare å fylle sin rolle som formidler av *kulturarv, allmenndannelse, verdier og kunnskap* må de ha lærere som har grunnleggende ferdigheter og kunnskaper innenfor estetikk, kunst og kultur. Fra 2003 har ingen estetiske fag vært obligatoriske i allmennlærerutdanningen. En tredjedel av skolelederne i den norske skole har høy toleranse for ufaglærte i de estetiske fagene. Videre viser undersøkelsen til Nasjonalt senter for kunst og kultur i utdanningen at det er høyest toleranse blant skolelederne i Nord-Norge. Det er bekymringsverdig spesielt med tanke på ”The Wow-factor” som viser at dårlig undervisning i kunstundervisning gir negative effekter på elevens læring, motivasjon og selvtillit (Bamford 2008). 46 prosent av skolelederne mener at man må ha bedre tilgang på etter- og videreutdanningstilbud for å øke den formelle kompetansen i de estetiske fagene<sup>2</sup>. I læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen, tydeliggjøres skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og *tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov*. Prinsipper for opplæringen skal inngå i grunnlaget for å videreutvikle kvaliteten i grunnopplæringen. Under punktene i ”Læringsplakaten” står det: *Skolen og lærebedriften skal bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og forbilder for barn og unge* (LKb, 06 s. 5). For å lykkes med prosjektet var det viktig å finne en rektor som hadde en positiv holdning til de

---

<sup>2</sup> <http://www.hibo.no/index.php?ID=6679&lang=nor&displayitem=2483&module=news>

estetiske fagene i skolen. Det var vesentlig å finne en rektor som så verdien av å heve lærernes kompetanse i de estetiske fagene slik at elevene fikk oppleve engasjerte og varierte arbeidsmetoder. Den skolen som jeg tok kontakt med hadde høyskolen tidligere hatt et positivt samarbeid med. Våre tidligere studenter fra faglærerutdanningen i musikk, dans og drama hadde tidligere vært ute i praksis ved den utvalgte skolen. Mange av dem hadde uttrykt glede ved å få ha sin praksis ved akkurat den skolen. Skolen hadde i en rekke år jobbet med ”Positivt skolemiljø” der arbeidet hadde endt med en elevforestilling. I arbeidet med positivt skolemiljø kjente jeg til at lærerne og elevene arbeidet i ulike grupper ut fra egne ønsker. Noen jobbet med kostyme, andre med scenografi, lys, mat, skuespill, sang og så videre. I det nye prosjektet var det vesentlig å jobbe for at alle elevene skulle få oppleve å være skapende ut fra læreplanmålene i de enkelte fag. Det skapende arbeidet skulle ende opp med en forestilling. Det var også et mål at alle elevene skulle få oppleve å være skapende og stå på scenen. Jeg vurderte skolen slik at siden de tidligere hadde jobbet frem en rekke forestillinger gjennom årenes løp, kunne det tenkes at lærerne hadde en positiv holdning til å ta i bruk de estetiske fagene. For å lykkes med innovasjonen var det viktig å starte arbeidet ved en skole som hadde en positiv holdning. For at prosjektet skulle kunne bli videreført til andre skoler, var det helt nødvendig at prosjektet ble ansett som verdifullt og nyttig ved den første skolen. Høsten 2008 hadde jeg og min kollega vårt første møte med rektor ved skolen. Rektor stilte seg positiv til å sette i gang prosjektet. Etter å ha fått tillatelse fra rektor om å sette i gang måtte lærerne informeres og engasjeres. Lærerne ble informert om prosjektet. Det ble også foretatt en forundersøkelse for å kartlegge hvilken kompetanse lærerne hadde i musikk og drama. Kartleggingen skulle i tillegg avdekke lærernes holdninger og interesse for fagene.

## **1.6 Oppbygningen av oppgaven**

I kapittel 1 gir jeg en beskrivelse av bakgrunnen for aksjonsmålet som er å heve lærernes estetiske kompetanse. I kapittel 2 følger en kunnskapsoversikt som danner grunnlaget for arbeidet som ble gjort for å heve lærernes kompetanse. Kapittel 3 tar for seg vitenskapsteori, design og metode. Videre i kapittel 4 belyses hvordan aksjonsmålet ble iverksatt i de ulike delene av innovasjonen. I kapittel 5 presenteres og analyseres de ulike funnene som ble gjort ved evalueringen av de ulike fasene. I kapittel 6 følger en avsluttende betraktning av hva som fremmet og hemmet kreativiteten i innovasjonen. Og til slutt følger avslutningen som omhandler mine tanker om veien videre.



## **2 Kunnskapsoversikt/teoribakgrunn**

Min teoribakgrunn som faglærer i drama er storfag drama og mellomfag pedagogikk. Jeg har med den teoribakgrunnen hatt en rekke jobber der jeg har brukt kunnskapen min på ulike måter. Min karriere siden 2001 har omhandlet jobb som pedagog i barnehage, klasseforstander og faglærer i drama på en videregående skole, instruktør for en rekke barne- og ungdomsteater samt revyer og historiske spill, kulturskolelærer i drama, teaterpedagog og nå faglærer i drama ved en høyskole, samt kulturskolelærer i SFO. I masteroppgaven har generell pedagogikk, pedagogisk forskning og kunstfaglig pedagogikk vært mitt kunnskapsgrunnlag. Siden drama er mitt forskningsområde vil jeg legge størst vekt på det i forhold til hvordan man ser på og evaluere den estetiske dimensjonen i innovasjonen i skolen ut fra et dramafaglig perspektiv.

### **2.1 Sosiokulturelt syn på læring**

Grunnlaget for læring tar i det sosiale fellesskapet utgangspunkt i at mennesket er et sosialt vesen som lærer ved å være i samspill og interaksjon med andre. Vygotsky mener at elevene må utfordres av læreren og medelevene i det sosiale fellesskapet (Vygotsky, 2006). Lærerens rolle er å være aktiv i form av å gi innspill til elevenes læringsprosess. Det er her Vygotskys syn på lek kommer inn. Han mener at barnet beveger seg over i den nærmeste utviklingssonen (zone of proximal development). Det forstås som avstanden mellom det eleven kan prestere på egen hånd og det den samme eleven kan prestere med støttende innspill fra læreren. I hans sosiokulturelle læringsteori vektlegges det at barnets kunnskaper, ideer, holdninger og verdier påvirkes og utvikles i høy grad av miljøet og samfunnet barnet vokser opp i (Eik, 1999). Det ideelle er at hver enkelt elev strekker seg i forhold til sin egen utviklingszone. Det krever en lærer som er aktiv og motiverende i dialogen med elevene, og som gir elevene praktiske og intellektuelle utfordringer. Læringsprosessen i prosjektet hadde som mål at lærerne skulle få mulighet til å lære i et fellesskap som i praksis åpnet opp for samhandling og interaksjon. For at lærerne skulle få mulighet til å strekke seg etter sin nærmeste utviklingszone måtte jeg og min kollega være aktiv og pågående i dialogen med lærerne slik at de opplevde praktiske og intellektuelle utfordringer i læringsprosessen. Dialogbasert undervisning og gruppearbeid ble derfor vektlagt i alle de ulike fasene i det tverrfaglige prosjektet.

I *The Wow factor* (Bamford, 2008) viste resultatene at lærerens kompetanse i forhold til kunstfagene var en viktig forutsetning for at elevene lærte seg bedre å lese, skrive og regne.

Læreren måtte være tilstrekkelig kvalifisert for å kunne undervise og ta i bruk de metodene som var i kunstfagene. I prosjektarbeidet var det viktig at lærerne fikk mange impulser som kunne føre til skapende uttrykk. Lærerne måtte få oppleve et mangfold av kunstneriske uttrykk. Jo rikere virkeligheten er, desto større er sjansene for fantasiens muligheter og omvendt (Sæbø, 2010). Tanken bak dette ligger i Vygotskys som har studert menneskets forhold til kunst og litteratur. Han mener at mennesket speiler kulturen som det har omkring seg (Vygotsky 2006). Med dette synet som utgangspunkt var det viktig å gi læreren mange impulser i starten av prosjektet. Videre i prosjektet skulle lærerne få jobbe med sine egne kunstneriske uttrykk slik at de selv fikk forståelsen av hva det faktisk innebærer å være i en skapende prosess. Når lærerne fikk opplæring i å uttrykke seg og reflektere over sine egne estetiske uttrykk og virkemidler ville de bli bedre i stand til å veilede elevene til å jobbe med sine egne skapende uttrykk. I innovasjonens første fase ville lærerne i likhet med elevene trenge støtte og hjelp for å bli tydelige og betydelige aktører. Læreren skulle i første fase få informasjon, bli satt i gang i ulike aktiviteter som de skulle videreutvikle og gi innhold og form. Den samme type arbeid skulle de sette elevene i gang med. Elevene skulle få impulser og veiledning som skulle føre til et produkt i form av en forestilling.

## **2.2 Den estetiske dimensjonen**

Arbeidet med å heve lærernes estetiske kompetanse var en lang prosess som foregikk over to år. I løpet av disse to årene ble det skapt to teaterforestillinger hvor prosessen underveis besto av utforskning, utarbeiding, presentasjon og vurdering. En teaterforestilling utarbeides med publikum som fokus. I prosessen kan arbeidet med å jobbe fram en forestilling være lærende i seg selv. Når man er skuespiller må man forstå hva man spiller, og man må også ha ferdigheter til å utøve skuespillerkunsten. Teaterets funksjon er å vise for andre eller som Eric Bentley sier: Teater er når A illustrerer B mens C ser på (Dice, 2010). I drama er man ikke så opptatt av de ulike ferdighetene som trengs i en forestilling. Drama handler med om å finne årsaken til hvorfor situasjonen oppsto for så å identifisere og løse problemet for å nå en dypere forståelse. Det handler mer om å gripe øyeblikket snarere enn å repetere innøvd regi. *I drama illustrer A samtidig B og C i iakttagelsesprosessen hvor en er både observatør og deltaker* (Dice, 2010 s.11).

Offentlige dokumenter fremhever kunstfaglig kompetanse for at elevene skal få en mer variert og helhetlig undervisning. I læreplanverkets del for prinsipper i opplæringen står følgende:

*For å utvikle kulturell kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaringer med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke nyskapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet (LKa, 06 s.32).*

I denne delen viser man til at det er skolens oppgave å legge grunnlaget for vår kulturelle identitet og selvoppfatning. Estetisk virksomhet har gjennom hele historien vært en vesentlig og universell del av det å være menneske. *Alle mennesker har skapende evner og en medfødt trang til å uttrykke seg* (LKa, 06 s.213). Mennesket har bearbeidet sine inntrykk av verden gjennom sang, dans og fortellinger gjennom hundrevis av år. Gjennom å møte kunst og ulike kulturuttrykk kan lærerne gi elevene estetisk opplevelse som berører, og som setter i gang undring og refleksjon. *Elevene skal kunne bruke sine skapende evner i kreativ utfoldelse gjennom lek, bevegelse, dans, drama, språklige handlinger og musikalske aktiviteter* (LKa, 06 s.213). Lærerne må derfor være faglig oppdatert og ha kunnskap om ulike kunstneriske ferdigheter for at elevene skal kunne oppleve mestring i forhold til ulike kunstneriske uttrykk. Befring er opptatt av at læreplanens intensjoner og skolens praksis ikke alltid stemmer overens. Han mener at lærerne trenger kunnskap som grunnlag for å omsette gode intensjoner over i praksis (Befring, 2002). Kunnskapsløftet bygger på et helhetlig og bredt kunnskapssyn, og de estetiske fagene er strekt forankret i grunnskolens styringsdokumenter og planverk. Den estetiske dimensjonen, skapende og elevaktive arbeidsformer skal være en del av alle fag (LKa, 06).

Estetikkbegrepet kommer fra det greske ordet "aisthesis". Det betyr oppfattelse gjennom sansene. De greske filosofene i antikken så denne typen kunnskap som en annen måte å erverve seg kunnskap på. I antikken ble det åndelige og tankemessig ansett som mer viktig enn det kroppslige sanselige. Den tyske filosofen Alexander Baumgarten grunnla i 1770 estetikk som egen vitenskap i verket *Aesthetic*. Han mente at mennesket er en helhet der erkjennelse gjennom sansene er like viktig som tankens rasjonelle erkjennelse (Opstad, 2010). Estetikkbegrepet har gjennom historien hatt mange ulike betydninger. I dag er estetikk en vitenskap som henter kunnskap og metoder fra fagområder som blant annet pedagogikk. Estetikkbegrepet benyttes i dag i dagligtalen i tre forskjellige betydninger og sammenhenger (Opstad, 2010). Estetikk karakteriseres som det skjønne og harmoniske, smak og erkjennelse

gjennom sansene. I denne oppgaven omfattes også et bredt estetikkbegrep, *hvor sansning, følelse, erkjennelse, sosialisering, kultur og kunst er delmængder af æstetikken, som således forholder sig til tilværelsen i dens kulde bredde* (Austring og Holm Sørensen 2006:44). Den skapende og utøvende dimensjonen er viktig i den norske grunnskolen, og derfor passer en bredere forståelsen av estetikkbegrepet godt inn i innholdet av denne oppgaven. Ved å åpne opp for en bredere betydning av ordet kan man oppnå en større bredde av uttrykksvarianter. Begrepet omfatter ikke bare det harmoniske, vakre og beroligende, men også det heslige, pirrende og støtende. En bredere definisjon knytter også estetikk til aktivitet, handling og opplevelse like mye som til uttrykk og produkt. Aud Berggraf Sæbø utdyper den estetiske dimensjonen til å omfatte tre hovedmomenter. Estetisk opplevelse, estetisk erfaring/praksis og estetisk kritikk (Sæbø 2010). De er alle tre viktige for at elevene skal engasjere seg, forstå og reflektere over innholdet som blir presentert i de ulike læreprosessene.

Estetikk kan betegne selve opplevelsens kvalitet i forhold til det som oppleves. Det griper og berører oss følelsesmessig. Lærerens formidling er som en kunstart. Impulsen som lærerne fikk i første del av innovasjonen var vesentlig for at lærerne skulle kunne klare å skape sceniske uttrykk som kunne ende opp i en forestilling. Det samme gjaldt for lærerne når elevene skulle lage en forestilling. Da måtte læreren gi elevene impulser som ble vesentlig, slik at elevene skulle få inntrykk slik at de igjen kunne skape uttrykk. Lærerens oppgave ble i første omgang å inspirere og engasjere elevene ved å gi dem ulike impulser. Læring skjedde først når elevene hadde fått stoffet under huden. For lærerne gjaldt det å gi eleven den impulsen som tente eller provoserte så mye at det oppsto et behov for å utforske. En estetisk opplevelse forutsetter at opplevelsen kan relateres til våre tidligere erfaringer. Manglende kunnskap og erfaring i forhold til et kunstfag kan hindre estetiske opplevelse. Flensborg og Sørensen (1999, s.14) mener at *det er viktig at læreprosessene i skolen har emner og temaer som elevene kan forbinde med sine egne erfaringer*. Ved å finne tema som elevene kunne forbinde med sine egne erfaringer kunne vi klare å engasjere dem. For å oppnå en estetisk opplevelse måtte vi finne innholdet slik at det kunne relateres til deres omverden. Det var min oppgave som lærer og senere veileder å gi lærerne nok kunnskap og erfaring slik at de kunne være i stand til å få en estetisk opplevelse, samt senere gi elevene en estetisk opplevelse.

Estetisk opplevelse kunne lærerne og elevene erfare både som tilskuer og deltaker i prosjektet. Når lærerne spilte forestillingen for elevene, kunne elevene som tilskuere få en estetisk opplevelse. Den estetiske opplevelsen trengte ikke å ha en aktiv handling. Lærerne kunne også få en estetisk opplevelse som deltakere i et rollespill. En estetisk opplevelse er en del av erfaringen og den legger vekt på betydningen av å være skapende. Estetisk erfaring og praksis inkluderte både opplevelsen av og opplevelsen i det musiske eller dramatiske spillet. Den skapende handlingen skulle gi erfaring som inkluderte tanke, følelse og handling.

Det er når kropp, stemme og sinn er involvert at ny kunnskap virkelig sitter og blir forstått. Erfaringene som elevene gjør når inntrykk og opplevelse skal uttrykkes i drama og musikk, stimulerer til vekst og utvikling (Sæbø, 1998). Estetisk kritikk vil si å ha en bevisst og reflektert holdning til det som produseres underveis i prosessen og det som blir presentert til slutt som produktet. For å være det, må man være mottakelige for umiddelbare, indre erfaringer. Sæbø (2010) hevder at barn er best på dette fordi deres ”kritikk” kommer direkte i form av uttrykk, kommentarer og spørsmål til forestillingen. Derfor ville det være spennende å vite hvilke tilbakemeldinger elevene gav på sine lærere etter at de hadde presentert forestillingen sin. Disse tilbakemeldingene vil jeg komme tilbake til under fremleggingen av resultatene senere i oppgaven. Når de estetiske erfaringene, opplevelsene og refleksjonen er integrert i læringsarbeidet kunne det åpne for at god mulighet til å ivareta sosiale, faglige og det kulturelle mangfoldet i skolen. De estetiske læreprosessene omhandler de kognitive forutsetningene i læreprosessen, samt elevenes sanser, følelser og aktiv skapende handling ved at tanke, følelser og handling integreres i en og samme læreprosess (Sæbø, 2009).

### **2.3 Kreativitet.**

Kreativitet og den skapende dimensjonen er ikke bare sentrale element i de estetiske fagene, men de skal også inngå i hele skolens virksomhet. *Ordet kreativitet kommer fra det latinske ordet "creare" som betyr å skape* (Vethal, Linge, Paulsen & Øverbye, 2006 s.48). Det finnes mange definisjoner. Mange kreativitetsforskere har ulike oppfatninger om hva som ligger i begrepet kreativitet og hva som kjennetegner et kreativt menneske. Definisjonene utelukker ikke hverandre, men de dekker ulike sider av begrepet. Man snakker om kunstnerisk kreativitet, vitenskapelig kreativitet og kreativitet hos barn. På norsk brukes ofte ordet kreativitet synonymt med skapende aktivitet. I K06 brukes begge begrepene uten at det er noen differensiering mellom dem. Det skapende mennesket er én av syv menneskelige

dimensjoner som læreplanen spesielt har fremhevet som skolens mål. I denne oppgaven legger jeg til grunn kreativitet i forbindelse med dramafaget i innovasjonen.

*Kreativitet er noe som defineres ut fra menneskets evne til å komme med nye ideer og produkter, og det er en skapende og konstruktiv prosess som løser problemer på en ny måte. Et kreativt individ er en person som kommer fram til særlig mange nye ideer og produkter (Vethal, Linge, Paulsen & Øverbye, 2006 s.49).*

Kreativitet er evnen til å tenke og skape noe nytt av gammelt i forhold til kunnskap, erfaringer og opplevelser. Det er viktig å ha en fabulerende og konstruktiv fantasi, men vel så viktig er evnen til å ha mot til å skape, mot til å gå løs på nye oppgaver. Kreativitet er original og nyskapende. Moderne kreativitetsforskning har vist at i nytenkning innenfor i næringsliv, vitenskap og kunst ser det ikke er bare IQ og kunnskap som er viktig, men også de personlige egenskapene som mot, åpenhet, nysgjerrighet og fantasi (Nedberg & Rygg, 1997). Drama er et fag som kan *bidra til å utvikle tanker, følelser og kunnskap ved alle sider av det å være menneske* (LK, 06 s. 213). Innovasjonen kunne kanskje bidra til å styrke lærernes selvfølelse, deres mot, åpenhet og evne til å forstå seg selv og sine elever og kollegaer.

Kreativitet går i ulike retninger og gir forskjellige løsninger. I arbeidet med å heve lærernes kompetanse gjaldt det at lærerne i første omgang fikk oppleve å være kreativt ut fra egen opplevelse av å ha skapt et produkt i form av en forestilling. På den måten kunne de ta i bruk sine personlige ressurser og skape noe nytt for seg selv. Videre var det viktig at lærere kunne legge til rette for en form for læringsaktivitet hvor de kreative og undersøkende metodene ble vektlagt. I denne prosessen var det viktig at lærerne fikk rollen som veiledere hvor elevene ble kunnskapssøkende.

## **2.4 Drama og tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring har blitt et viktig begrep i den norske skole. I Stortingsmelding nr 30, *Kultur for læring* (2003-2004) legges det til grunn at kunst og kultur har en egenverdi, og at de estetiske fagene skal ha en sentral plass. Skolen må også ruste seg på å møte et større mangfold av elever og foresatte. Grunnskolen må klare å håndtere forskjeller blant elevene. Den må strekke seg etter et ideal som kan gi alle elever tilpasset opplæring ut fra elevenes behov og forutsetninger. *I faglitteraturen skiller man mellom en bred og smal forståelse av begrepet* (Bachmann & Haug, 2006 s.7). I den smale forståelsen av begrepet gir man

opplæring i form av konkrete tiltak, ulike former og metoder. Tiltakene eller metodene er organisert slik at undervisningen gjelder den enkelte elev. Samtidig som skolen skal legge til rette for å håndtere forskjellene blant elevene, legges det i samme melding vekt på at institusjonen skal klare å ivareta fellesskapet. I en bred oppfatning av begrepet er man derfor opptatt av at man finner en ideologi eller en pedagogisk plattform som kan prege hele skolen. For å realisere den brede definisjonen av begrepet må skolen ha fokus på elevens læringsutbytte i form av faglig og sosial inkludering. Rørnes (2010) mener at læring aldri må sees uavhengig av det sosiale fellesskapet der læring finner sted. Hun mener at kultur for læring og kultur for fellesskapet er to sider av sammen sak. Det er det sosiale fellesskapet som hever kvaliteten på læringsarbeidet til hver enkelt elev. I arbeidet med det tverrfaglige prosjektet skulle derfor alle elevene og lærerne tilhøre dette fellesskapet.

Drama er en sosial prosess hvor elevene i prosjektet må forholde seg til hverandre både i og utenfor spillet. Læringsaktivitetene er de samme for alle elevene i klasserommet og det gir en fellesskapsfølelse. Derfor var det viktig at alle elevene fikk oppleve å være skapende i prosjektet. På den måten kunne skolen som institusjon ivareta prinsippet om fellesskapet. Begrepet tilpasset opplæring forutsetter ifølge Skogen (2004) at læringen starter der eleven befinner seg i sin læring og utvikling. I følge læreplanverket skal læringen foregå i det tempo og på en måte som bestemmes av elevens forutsetninger (LK, 06). *Realisering av tilpasset opplæring for alle, forutsetter både utvikling av ny kompetanse og sosial interaksjon som støttestrategi for innovativt arbeid* (Skogen, 2004 s.48) Tilpasset opplæring i kunnskapsløftet bygger på metodefrihet, og her kunne arbeidet med det tverrfaglige kunstneriske prosjektet inspirere lærerne til å ta i bruk metoder fra blant annet dramafaget. Dette kunne gi elevene opplevelse av varierte arbeidsmetoder og mestring ut fra deres ulike ståsted. Dramafaget er knyttet til en elevaktiverende pedagogikk som har sin forankring i progressivismen (Sæbø, 2009). Dramafaget har litteratur som er knyttet til teaterfaget. Faget beskrives og begrunnes som undervisningsfag og som læringsmetode i det moderne utdanningssystemet. Derfor sier man at drama er et skolefag med røtter i teater.

Strategiplanen for kunst og kultur i opplæringen, *Skapende læring*, (2007-2010) har blant annet som mål å styrke og utvikle den kunstfaglige kompetanse i grunnskolen. Det skal gjøres ved å utvikle varierte arbeidsformer og gode pedagogiske verktøy. Strategiplanen vektlegger kreativitet og estetisk sans som stor betydning for lærelyst og læringsutbytte. I Stortingsmelding 39 fremheves kunst og estetiske læreprosesser (2002-2003). Det skal være

en integrert del av elevenes læring og gjennomsyre skolens pedagogiske virksomhet og de omgivelsene læringen foregår i. Elin A. Aalberg mener at kunstfaglige arbeidsmåter er samlende, helhetlige og integrerende. Hun opplever dem som svært viktige i *differensiering, variasjon, motivering, inkludering, selvrealisering og i gruppeprosesser, og de gir liv og mening til refleksjon om denne undervisningen* (Aalberg, 2008 s.51). Mine erfaringer som faglærer i drama bekrefter disse synspunktene. Jeg opplever at studentene uttrykker større trivsel, motivasjon, engasjement og personlig vekst når de møter de ulike metodene som dramafaget har å tilby. Men ville jeg klare å engasjere det tverrfaglige kunstneriske prosjektet inspirere lærere på samme måte? Og ville lærerne siden klare å inspirere sine elever?



### **3 Vitenskapsteori, design og metode**

Dette kapitlet er en redegjørelse for hvordan dataene er samlet inn og hvordan de er blitt behandlet. Dataene baserer seg på hvilke holdninger, ferdigheter og kunnskaper som lærerne fikk underveis i prosessen. For å lykkes med å forstå hvordan lærerne opplevde de ulike tiltakene som ble satt i gang, var det nødvendig med en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien er en filosofisk tradisjon som går i ulike retninger. Det som står sentralt i de ulike filosofiske retningene er menneskets subjektive opplevelse (Dalen, 2004). Det betyr at evalueringen måtte fokusere seg på de ulike lærernes subjektive opplevelse. Målet var å heve lærernes estetiske kompetanse. Fenomenologien søker å finne svar på hva og hvorfor gjennom å gå til saken. Gjennom de ulike evalueringene skulle jeg som forsker få større innsikt i og forståelse for hvilke tiltak som kunne fremme kreativitet. Kunnskap om fenomenet har jeg fått gjennom å gjennomføre en innovasjon som ble evaluert i form av kvalitative og kvantitative metoder. Metodene som er benyttet er mitt hjelpemiddel for å beskrive virkeligheten. Metodologien omfatter to spørreundersøkelser. Den ene ved starten av innovasjonen, da prosjektet startet. Den andre spørreundersøkelsen ble foretatt ved slutten av prosjektet. Underveis ble det foretatt midtveiseevaluering i form av gruppeintervju, dybdeintervju og observasjon. Det ble også gjennomført et gruppeintervju ved slutten av prosjektet. Dataene er analysert med den hensikt å finne ut om innovasjonen lyktes med å heve lærernes kompetanse i drama. I arbeidet med dataene har jeg forsøkt å innhente de ulike opplevelsene og erfaringene som lærerne fikk i løpet av dette prosjektet. Evalueringen ble utført i de ulike fasene av prosjektet. De ulike tiltakene blir i denne oppgaven lagt frem under presentasjonen av resultatene

#### **3.1 Hermeneutikken**

Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1993). Tolkning er den hermeneutiske vitenskapens fremste kunnskapsform. Et viktig formål i denne fortolkningsprosessen er å forstå meningsinnholdet og finne viktige sammenhenger (Repstad, 2009). I humanistiske fag har forskning i hermeneutikken hatt stor betydning fordi den har søkt etter indre mening og helhetlig forståelse. Man søker å forstå meningsinnholdet i det som blir forsket på og finne sammenhenger (Befring, 2002). I arbeidet med å heve lærernes kompetanse i drama var det viktig å forstå lærernes handlinger i sammenheng med de intervjuene og spørreundersøkelsene som ble utført. Fokuset har hele

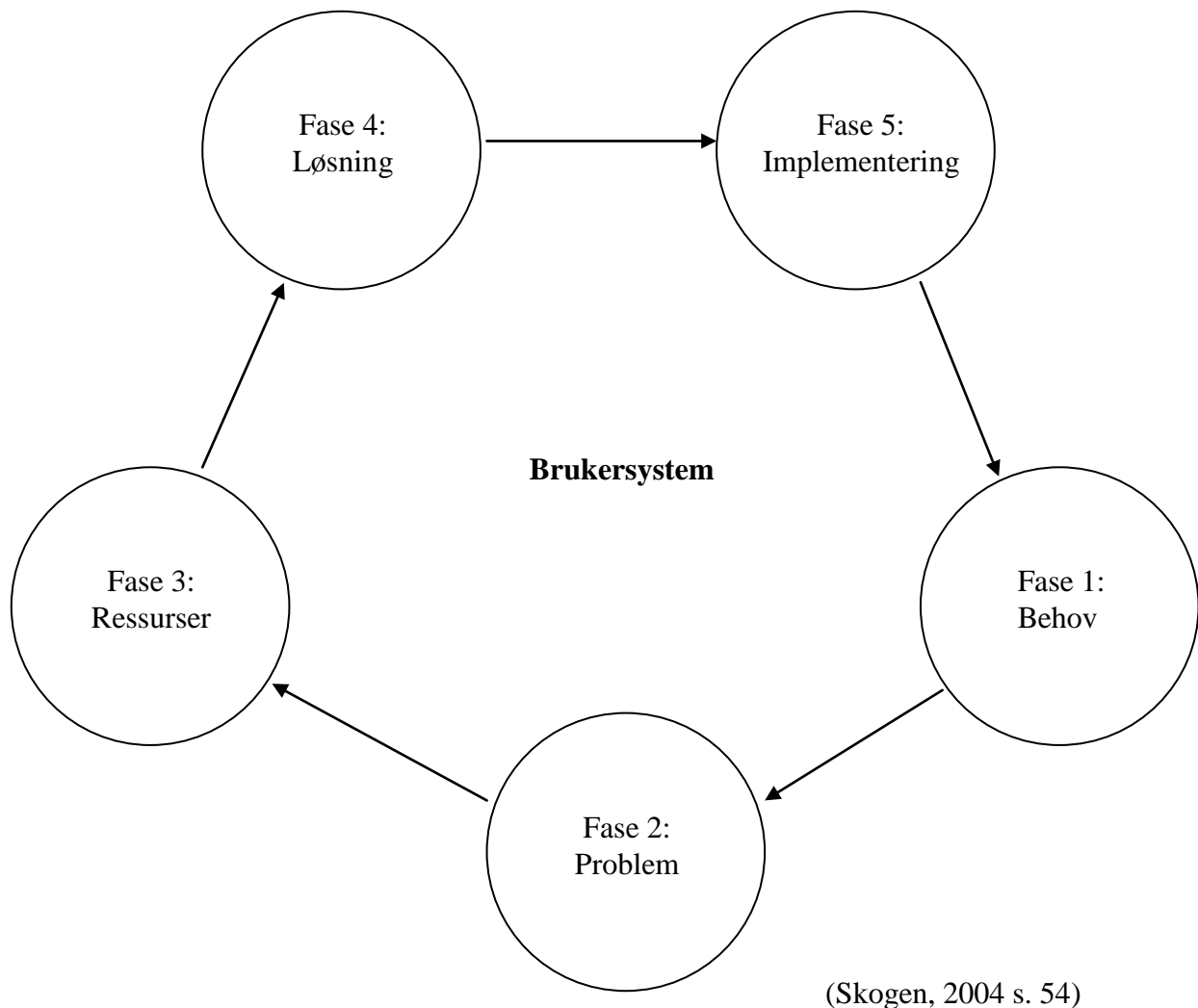
tiden vært hvordan lærerne opplevde og erfarte de ulike fasene i innovasjonen. Å lytte til de ulike lærerne underveis i innovasjonen gav meg ny kunnskap. Det førte til at min opprinnelige forståelse ble forandret. Erfaringene som jeg har fått i løpet av denne innovasjonen gav meg ny kunnskap om aksjonsmålet i innovasjonen. Et hermeneutisk perspektiv tar utgangspunkt i at man har en førforståelse og en forståelse av hva som skjer. Det krever at man er bevisst hvilke premisser man tolker ut fra. Min førforståelse for prosjektet innebar hvilke mål som gjaldt for innovasjonen og hva som skulle gjøres for å nå målene. Derfor beskriver oppgaven hvilke tiltak som ble gjort og hvordan de ulike tiltakene ble evaluert.

Jeg har studert og praktisert drama og teater i en periode på over femten år. Min førforståelse før vi startet det praktiske arbeidet med lærerne var preget av stor optimisme og iver. Utfordringene kom på løpende bånd, og i ettertid er det interessant å se hvilke tiltak som fremmet kreativitet, og hvilke tiltak hemmet kreativitet. Etter hvert som innovasjonen ble evaluert i de ulike fasene måtte det gjøres justeringer. Ved å evaluere innovasjonen underveis og ved slutfasen fikk jeg en ny forståelse. Det som jeg i utgangspunktet hadde tenkt å gjøre ble endret og jeg fikk også en større forståelse for hvilke tiltak som må til for å heve lærernes estetiske kompetanse.

### **3.2 Innovasjon**

Design er en helhetlig plan for hvordan forskningsarbeidet skal gjennomføres. Design omfatter de tekniske framgangsmåtene eller metodene som jeg brukte for å samle inn data som spørreskjema, observasjon og intervju (Halvorsen 2003). Innovasjon som design ble valgt fordi en innovasjon har til hensikt å forbedre praksis (Skogen 2004). Innovasjonen hadde til hensikt å forbedre lærernes estetiske kompetanse. Evalueringen av lærernes estetiske kompetanse gjelder først og fremst dramafaget. Derfor brukes problemløsningsstrategien til Skogen (2004:55). Utviklingsløyfen til Kjell Skogen (2004) illustrerer at utgangspunktet for endring og læring er de praktiske utfordringene i det virkelige liv (problem). *På grunnlag av et slikt reelt problem tar man sikte på å forbedre sin praksis* (Skogen, 2004 s.11). Innovasjonen hadde som mål å forbedre lærernes praksis ved å gjøre lærerne oppmerksomme på hvilke kvaliteter de estetiske fagene musikk og drama har, som kunne bidra til å fremme ny læring på en positiv og artig måte. Behovet for å heve kvaliteten oppsto ikke fra lærerne selv, men mer som et behov sett utenfra. Skogen (2004 s.49) sier at en skal vite hva en skal

endre, hvorfor og hvordan. Ved å lage et kunstnerisk tverrfaglig prosjekt skulle lærernes estetiske kompetanse heves. Lærernes skulle få bedre ferdigheter, kunnskaper og holdninger i de estetiske fag slik at elevene kunne få oppleve varierte og engasjerende arbeidsmetoder.



**Figur: 1. P-S- strategien**

**Fase 1:** Foreta en kartlegging av lærernes estetiske kompetanse

**Fase 2:** Aksjonsmål: Heve lærernes estetiske kompetanse slik at de på en bedre måte kunne oppfylle Kunnskapsløftet krav om å gi elevene aktive læringsformer (LK, 06).

**Fase 3:** Historikere, Lektor i musikk, Rektor ved en grunnskole, Lærere ved en grunnskole (5.-7. klassetrinn), Fotograf, Lys og lyd - teknikker, Trommeinstruktør.

**Fase 4:** Første del: Jobbe med lærernes uttrykksbehov. Målet var å skape en forestilling.

Andre del: Gi lærerne ulike arbeidsmetoder. Veilede dem i det didaktiske arbeidet.

**Fase 5:** Lærerne tilrettela og veiledet elevene i en skapende prosess som endte med en elevforestilling.

### **3.3 Utfordringer med innovasjonen**

En studie foretatt av dramapedagog Aud Berggraf Sæbø viser at allmennlærerutdanningen domineres av undervisningsformen selvstendig arbeid og forelesninger hvor studentene lytter og stiller oppklarende spørsmål underveis. Studentene får liten erfaring med praktiske og estetiske læringsformer. Deres vurdering i forhold til fremtidig kompetanse viser det samme mønster. Studentene opplever at *de har høyest kompetanse i forhold til å forklare, stille spørsmål fra lærestoffet og elevenes selvstendige arbeid og lavest kompetanse i forhold til læringsformen drama* (Sæbø, 2009 s.23). Det er med andre ord en klar sammenheng mellom omfanget av deres erfaring og deres vurdering av egen kompetanse i læringsformene (Sæbø, 2009). Studentene opplever i sin praksis drama som en krevende, men engasjerende arbeidsform. Forskning viser at de ser det dramafaglige potensialet. Studentene opplever at elevene lykkes på en annen måte enn tidligere i skolen. Elevene blir aktive, kreative og engasjerte når drama som metode benyttes i undervisningen. Studentene tror deres fremtidige elever kommer til å få oppleve å arbeide med læringsformen drama like ofte som de lytter til læreren. Problemet er bare at studentenes, og dermed senere lærernes, mangelfulle *dramafaglige og didaktiske kompetanse fører til at de opplever arbeidsformen som svært krevende* (Sæbø, 2009 s.24). Hun mener at det skal mye pågangsmot, idealisme og planlegging til for å bryte skolens praksis. Skolen domineres av å lytte til læreren, stille spørsmål og svar og selvstendig arbeid (Klette, 2003). Det er disse læringsformene som studentene har høyest kompetanse i, og det vil derfor være mest sannsynlig at de i møte med skoledagens hverdag vil få sine idealistiske intensjoner ødelagt på grunn av deres manglende dramafaglige og didaktiske kompetanse i møte med undervisningens utfordringer (Sæbø, 2005). Det var med andre ord stor sannsynlighet for at jeg kunne komme til å møte på lærere som i likhet med flertallet av lærere fulgte lærebokens tradisjonelle opplegg fordi at de erfarer praktiske og estetiske læringsformer som for krevende (Bachmann, 2004).

En annen utfordring var i forhold til hvilket kunnskapssyn lærerne hadde. Skolens kunnskapstradisjon har vært basert på et natur- og åndsvitenskapelig kunnskapssyn. Den tradisjonelle formidlingspedagogikken har i den sammenheng blitt den mest brukte undervisningsformen. Det vitenskapelige kunnskapssynet er svært instrumentelt og har ekskludert det humanistiske og det estetiske fra undervisningen. Lærerens stemme og individuelle arbeid med lærestoffet har vært dominerende. Dette har gått på bekostning av det sosiale læringsfellesskapet. På 1900- tallet ble denne tradisjonen stadig utfordret og påvirket av reformpedagogikkens progressive ideer. I Kunnskapsløftet (UFD, 2005) er hoveddelen,

”læreplaner for fag”, en forsterkning av den tradisjonelle kunnskapstradisjonen. Det å vite og det å kunne, er det som er sentralt (Øzrek 2006). På den annen siden blir det konstruktivistiske og det skapende kunnskapssynet fra den generelle delen fra 1994 videreført i kapittelet om det skapende mennesket (L94 & L96). I vårt sosialdemokratiske land har vi basert oss på en enhetsskole hvor målet er at elevene skal få oppleve et sosialt og faglig fellesskap. Dessverre viser forskning at sosiale ulikheter reproduseres og påvirker elevenes faglige prestasjoner (KD, 2006b). Ved innføringen av Kunnskapsløftet (UFD 2004b, 2005) ble et tradisjonelt konservativt kunnskapssyn fremhevet, og fokuset ble lagt på grunnleggende ferdigheter, tester og prøver. Dette for å kontrollere kvaliteten på skolens arbeid (Østerud & Johnsen, 2003). De internasjonale testene som har blitt gjennomført har vært preget av et instrumentelt syn på kunnskap som har gått på bekostning av kunnskap i forhold til dannelsesperspektivet. De internasjonale testene måler ikke kunnskap i forhold til solidaritet, toleranse og demokrati (Østerud & Johnsen, 2003). I tillegg fokuseres det på negative testresultater for å ta oppmerksomheten bort fra andre viktige satsingsområder i Kunnskapsløftet (Koritzinsky 2008). Sæbø mener at *det handler blant annet om å utvikle elevenes personlige, etiske, sosiale og kulturelle kompetanse. Elevene skal ikke bare uttrykke seg gjennom tall, tale og skrift, men også gjennom drama, dans, bilder og musikk* (Sæbø, 2009 s.27). I det tverrfaglige prosjektarbeidet som ble satt i gang med lærerne skulle det legges vekt på at elevene skulle få uttrykt seg gjennom drama, bevegelse, bilder og musikk. Utfordringen lå i forhold til hvordan lærerne ville takle en eventuell forandring i forhold til tradisjonell formidlingspedagogikk kontra et mer skapende kunnskapssyn. Det kunne bli utfordrende å få engasjert hele lærergruppen dersom de hadde liten erfaring i å ta i bruk praktiske og estetiske læringsformer.

Andre utfordringer var å sørge for å gi læreren god nok kompetanse slik at de forsto at de måtte ta ansvar for den didaktiske planleggingen og struktureringen. Forskning viser at i den progressive pedagogikken overlater lærerne mye av ansvaret til elevene (Sæbø, 2009). Det betydde at dersom lærernes estetiske kompetanse kunne heves, så var det viktig at de lærte seg å planlegge didaktisk i forhold til de estetiske læreprosessene, og at de klarte å gi elevene veiledning i det skapende arbeidet som de skulle i gang med. I arbeidet med den praktiske tilnærmingen var det viktig å være en brobygger mellom skolens oppgave og elevenes hverdagsopplevelse. Ziehe (2004) er kritisk til den tradisjonelle pedagogikkens ensidige faglige intensivering og til den progressive pedagogikkens ensidige tro på en større tilnærming av de unges hverdag. For å klare å ivareta tanken bak å være en brobygger mellom skolens oppgave og elevens hverdagsopplevelse måtte læreren fungere som veileder.

Læreren måtte sørge for at elevene fikk opplevelse av fremmede perspektiver som gav dem erfaringer i en strukturert undervisning. Men den første utfordringen var å motivere og inspirere lærerne på en slik måte at de fikk lyst til å bli med som deltakere på innovasjonen.

### **3.4 Evalueringsforskning**

Prosjektet ble avgrenset og definert som en innovasjon med evalueringsdesign. Metodene omfattet kvantitativ forskning i form av kvantitativ metode som spørreundersøkelse og kvalitative metoder som gruppeintervju, dybdeintervju, klasseromsobservasjon og refleksjonssamtale med lærerne etter undervisningen. Kjell Skogen (2003) framhever at i evalueringsforskningen skal evalueringen alltid ende opp med eksplisitte vurderinger. Dette gjaldt spesielt i evaluering av forbedringsarbeid til innovasjonen. Evalueringsforskning ble valgt fordi det ville være av stor betydning under gjennomføringen av innovasjonen. For å klare å nå innovasjonens mål måtte det foregå en kontinuerlig evaluering underveis i prosessen.

*Forbedring av kvalitet i praksis må imidlertid hvile på et rasjonelt grunnlag* (NOU, 2003)

Refleksjon og læring er sentrale aspekter ved evalueringsevne. Fuglseth (2006) mener at vi trenger en teori om hvordan man skal forstå andre mennesker, både når vi snakker de og når vi ikke kan gjøre det. *I andlet- til- andlet- situasjon med andre mennesker er vi med og skaper ei felles ramme for forståing i ein djupt dynamisk prosess med den andre* (Fuglseth, 2006 s. 263) Det gjaldt å være bevisst på å tolke meg selv inn i tolkningsprosessen sammen med lærerne i innovasjonen. Den hermeneutiske prosessen pendler mellom nærhet og distanse, forklaring og forståelse. Jeg måtte i min tolkning legge fram min forståelse av det jeg hadde observert og siden foreta en evaluering for å se om det jeg tenkte sto i samsvar med det som ble tolket. I tolkningen av resultatene under gruppeundersøkelsene ble det foretatt fire dybdeintervju for å se om mine tolkninger av gruppeintervjuene stemte overens med tolkningene av gruppeintervjuet. Ved hver evaluering hadde jeg til hensikt å foreta de nødvendige justeringene før jeg gikk videre til neste del i innovasjonen. Hovedhensikten med evalueringen var å fremme innovasjonen, utvikle den og gjøre den enda bedre (Sjøvoll, 2006). Det var viktig å få lærernes tillit slik at jeg kunne gjennomføre evalueringen. På den ene siden gikk vurderingen på begge parter, men av etiske hensyn ønsker jeg for det meste å rette kritikk mot meg selv som produksjonsleder for å finne ut av hva som kunne vært gjort bedre for at innovasjonen hadde lyktes bedre. *Når evalueringen blir gjennomført utenfra på en måte som kan stå for faglig og vitenskapelig kritikk er det naturlig at de som blir evaluert vil oppleve det som ubehagelig* (Sjøvoll, 2010 s.1). Det var derfor vesentlig å rette fokus mot tiltakene som ble iverksatt for å bidra til å heve lærernes estetiske kompetanse. Etter som

innovasjonen hadde kompetanseheving som hovedmål, var det viktig at jeg hele tiden vurderte om jeg nærmet meg målene. Med tanke på at evalueringen alltid skal ha en hensikt, måtte jeg ha klart evalueringsmålet. Det måtte derfor utformes presise evalueringsspørsmål for innovasjonen. En type evalueringsspørsmål som jeg opplevde som fruktbare var *hva og hvorfor* spørsmål av typen: *Hvilke tiltak fungerte bra?* og *Hvorfor fungerte dette bra?* *Hvilke tiltak fungerte dårlig?* og *Hvorfor fungerte dette dårlig?* (Skogen, 2003 s.71).

Sjøvoll (2010) sier at evaluering i skolen tidligere har vært sentrert omkring kunnskapsmåling. Lærerne har *benyttet objektive prøver som kan hjelpe til å skjelne mellom hva som er sant og hva som er usant* (Sjøvoll, 2010 s.2). Når man vurderer sosiale og subjektive forhold er forskningen mer omfattende og utfordrende i forhold til etiske problemstillinger. Jeg prøvde å finne evalueringsspørsmål og evalueringsformer som kunne belyse problemstillingen på en best mulig måte og valgte derfor å kombinere ulike strategier. På den måten håpet jeg det ville bidra til *å utvikle uforutsette og upååktede effekter av tiltaket* (Sjøvoll, 2010 s.3). Hva som skulle vurderes, hensikten med vurderingen og hvem som var interessert i vurderingsresultatet, var avgjørende for valg av strategi. Målvurderingsstrategien ble i benyttet fordi jeg ønsket å gå inn underveis i prosessen for å vurdere om jeg var på rett kurs samt mot slutten av tiltaket for å ta stilling til hvordan resultatet ble. Målet var formulert som en type læringsmål over en lengre periode, samtidig skulle to produkter, to forestillinger skapes. Gruppeintervju var en metode som egnet seg godt til å skaffe seg informasjon underveis og etter prosessen som det ble regnet som en audit - en pedagogisk evalueringsstrategi. Systemvurderingsstrategi ble også benyttet siden undervisningsopplegget ble vurdert i form av kontinuerlig tilbakemelding fra lærerne. Risikoen for systemvurdering er at effekten av undervisningen er vanskelig å vurdere.

## Målvurderingsstrategien

Hva som skulle vurderes kan illustreres i denne tabellen:

Målområder	Det estetiske	Det tematiske	Det sosiale
Kunnskaper	Om dramaformer og uttrykksformer	Om det tematiske innholdet	Om seg selv og andre
Ferdigheter	I forhold til metoder og uttrykksformer	I å reflektere, prioritere og vurdere	I kommunikasjon, forhandling og samarbeid

Holdninger	til drama og teater	Til handlingsvalg og konsekvenser	Til individ, gruppe og samfunn
Proessen	Må gi mulighet for estetisk opplevelse	Må gi mulighet for å utvikle evne til innlevelse og opplevelse	Må ta i bruk utforskende metoder, utfordre elevene individuelt og i gruppe,

(Sæbø, 2010 s.104)

I første del av løsningsfasen ble arbeidet med lærernes estetiske uttrykk vurdert. Jeg opplevde det som viktig at lærerne fikk kunnskaper om kropp og stemme slik at de på en bedre måte kunne inspirere elevene. Malcolm Ross sier *”Unless the teacher can play and until the pupils can play there can be no learning, no new knowing, no growing. So the teacher must be able to play and play with the pupils”* (Ross, 1978 s.85). I forhold til det estetiske uttrykket satte jeg fokus på hvordan lærerne brukte kropp og stemme for å illustrere sitt budskap i den sceniske fremstillingen. Å kunne beherske kropp og stemme var ferdigheter som jeg anså som vesentlig for lærerne skulle klare å illustrere ulike roller slik at de kunne engasjere og inspirere elevene.

I dette arbeidet gikk jeg inn som både lærer og veileder for å hjelpe lærerne i deres estetiske uttrykk både i forhold til forestillingen som de skulle presentere for sine elever, men også i de ulike metodene som de kunne bruke i arbeidet med deres elever. I andre del av løsningsfasen ble det vesentlig å presentere ulike metoder som lærerne kunne ta i bruk i arbeidet med elevene. I det videre arbeidet ble det vurdert om lærerne klarte å ta i bruk metodene som de hadde fått presentert, og om de følte at de klarte å skape motivasjon og engasjement for teamet som skulle utforskes og bearbeides.

I det tematiske fikk lærerne kunnskap om elevenes lokalhistorie ved hjelp av en historiker som kom og fortalte om forholdet mellom det samiske og det norske i forhistorisk tid og i historisk tid. De fikk også se en film av Magne Myrvold, som var en presentasjon av sagnene om Nordlandsfjellene: *Trollfjell*. Dette skulle fungere som en impuls som skulle føre til at for eksempel lærerne kunne inspirere elevene til å *presentere historiske hendelser ved å lage to fortellinger om samme hendelse, sett fra ulike ståsteder* (LKb 06 s.85). Holdninger i forhold til å sette i gang med ulike metoder på en annen måte enn tidligere var vesentlig. Det samme



var hvilke ferdigheter lærerne mente de fikk ved å gjennomføre ulike dramametoder i undervisningen. Ferdigheter i forhold til det estetiske ble vurdert i forhold til metoder og uttrykksformer. I arbeidet med elevenes lokalhistorie skulle lærerne reflektere, prioritere og vurdere hva som var nødvendig for at elevene skulle lære på de ulike klassetrinnene ut fra læreplanmålene. Underveis i innovasjonen var det viktig at lærerne viste evne til å kommunisere, forhandle og samarbeide. I det sosiale var det også et ønske at lærerne skulle få en større forståelse av seg selv og sine kollegaer i forhold til mot, åpenhet, nysgjerrighet og kreativitet. I prosessen var det viktig at lærerne fikk mulighet for estetisk opplevelse og forståelse av kunstformen. I det tematiske var det et mål at lærerne ble gitt mulighet til innlevelse og opplevelse og at de i det sosiale tok i bruk utforskende metoder, og at de ble utfordret individuelt og i grupper. Lærernes holdninger til drama og teater ble også vurdert. I det tematiske arbeidet vil jeg vurdere deres handlingsvalg og hvilke konsekvenser dette medførte.

Utfordringen i forhold til evalueringen av innovasjonen er at måltenkningen er basert på den tradisjonelle mål – middel - didaktikken. Evalueringen krever at målene er målbare, men det er ikke mulig å få til i de estetiske fagene. Å være i en skapende prosess er utfordrende fordi det er vanskelig i etterkant å beskrive og måle de erfaringene lærerne får. Kunnskapen og innsikten gjennom estetisk opplevelse, erfaring og erkjennelse går inn under fortrolighetskunnskap og taus kunnskap. Estetisk opplevelse og erkjennelse handler om det mest interessante ved læringen, men det lar seg ikke måle så enkelt. Det er vanskelig å formulere konkrete mål i forhold til hvordan prosessen skal forløpe, og hvilke holdninger jeg ønsket at lærerne skulle tilegne seg. Dersom jeg gjorde det, så ville prosessen bli styrende og manipulerende. Arbeidet ville ikke bli prosessorientert. Svarene gis ikke på forhånd fordi opplevelse, følelser og handlinger oppstår som et resultat av det skapende arbeidet. Etter gjennomføringen av prosjektet var det mulig å vurdere om måten innovasjonen ble gjennomført på, gav lærerne en bedre kunstfaglig kompetanse.

### **3.5 Forskerrollen**

Det finnes ulike grader av deltakende observasjon. Min forskerrolle i innovasjonen var kompleks og sammensatt. På mange måter var den krevende, samtidig var det svært givende i få delta både som prosjektleder, dramalærer og deltakende observatør. Utfordringen besto i at jeg som prosjektleder kunne påvirke prosessen, samtidig som jeg måtte studere hva som

skjedde. I rollen som prosjektleder, dramalærer og veileder kan man undre seg om lærerne ville gi ærlige og oppriktige svar. For eksempel: Ville informantene svare meg ærlig når jeg som intervjuer var ansvarlig for både prosjekt og undervisningsopplegg? For å klare å avdekke hvordan lærerne opplevde de reelle forholdene valgte jeg å foreta et gruppeintervju av alle lærerne, etterfulgt av fire dybdeintervju. Repstad (2007) mener at avdekking av reelle forhold er lettere å få fram i en gruppe enn i individuelle intervju. I den forstand kunne gruppeintervju gi mer realistisk informasjon og dermed styrke validiteten i forskningen. På den annen side kunne enkelte lærere gi føringer i gruppeintervjuet. For å ta tak i de ulike opplevelsene som lærerne hadde, valgte jeg andre metoder som kunne utdype gruppeintervjuene. Første gang ble gruppeintervjuet fulgt opp med fire dybdeintervju. Ved innovasjonens siste fase ble det satt i gang en spørreundersøkelse før gruppeintervjuet. I arbeidet med lærernes didaktiske planlegging observerte jeg hvordan lærerne tok imot kunnskap og hvordan de tilegnet den til sin egen undervisning. Jeg hadde med meg en god kollega i dette arbeidet. Etter hver gang kunne vi gjøre oss noen refleksjoner om hvordan lærerne hadde tatt imot kunnskapen og vurdere hvilke tiltak vi måtte gjøre for å lykkes med aksjonsmålet. Refleksjonene ble skrevet ned i en egen forskningsdagbok (Repstad 2007).

### **3.6 Metodiske valg**

For å evaluere innovasjonen ble det tatt i bruk kvantitative og kvalitative metoder. *Kvalitative studier er ofte studier av avgrensede enkeltmiljøer, der målet er å gi en helhetlig beskrivelse av prosesser og særtrekk ved nettopp dette miljøet* (Repstad, 2007 s.24). Som leder av innovasjonen ønsket jeg å sette meg inn i lærernes situasjon og se prosessen de skulle inn i ut fra deres perspektiv. På den måten håpet jeg å få en dypere og mer fullstendig forståelse og et mer nyansert bilde av innovasjonen som skulle gjennomføres og evalueres. Kvantitative metoder omtales som tallfestede data og tar mer avstand fra det som observeres og registreres. *Kvantitative metoder sier mer om hyppigheten enn om selve fenomenet* (Holme & Solvang, 1996 s.89). For å få kartlagt lærernes interesse for, holdning til og ferdigheter i de estetiske fagene musikk og drama, valgte jeg å benytte meg av ulike metoder. Dette kalles triangulering. Næss (2006) og Repstad (2007) mener at det er fordelaktig å benytte seg av ulike datainnsamlingsmetoder som kan supplere og utdype hverandre. Hver metode vil ha ulike styrker og svakheter, men ved å bruke ulike metoder kan en unngå at de samme svakhetene går igjen. En triangulering kunne styrke innovasjonen og dermed øke validiteten (Dalen, 2004). For å imøtegå kritikk om subjektivitet i forhold til tolkning av intervju og

observasjonsmaterialet, så var det viktig å tydeliggjøre min rolle som deltagende observatør i store deler av innovasjonen (Dalen 2004).

### **Kvantitativ spørreskjema**

For å vite om innovasjonen kunne iverksettes ble det foretatt en kartlegging av lærernes interesser for, holdninger til og ferdigheter i bruk av drama og musikk i skolen. I tilpasset opplæring var det en forutsetning at man visste hvor lærerne befant seg før arbeidet med undervisningen ble satt i gang (Skogen, 2004). Det var nødvendig å vite om det var et behov for, og om det var interesse for å lage et tverrfaglig prosjektarbeid for å heve deres kompetanse. Dersom det ikke var interesse eller behov for å heve kompetansen ville innovasjonen i skolen bli mislykket (Skogen, 2004). Jeg valgte derfor å lage et spørreskjema som kunne kartlegge lærernes interesse for, holdninger til og ferdigheter i drama og musikk (Vedlegg nr 1).

For blant annet å finne ut av hvilken interesse lærerne hadde i forhold til drama og musikk, var det interessant å se hvilke type kunstneriske impulser de søkte, og hvor ofte de bevisst søkte dem. Jeg å vite hvor ofte lærerne var på teater og konserter, om de likte å se teater og lytte til musikk, samt om de likte å synge og spille teater. Videre var det ønskelig å vite hvilke holdninger lærerne hadde til musikk og drama i sin egen undervisning. Det var også interessant å vite hvor ofte lærerne tok i bruk rollespill, dramatisering, lytting og sang i undervisningen. Svarene ville si noe om lærernes innstilling, og dermed holdning til bruk av drama og musikk i undervisningen. Spørreskjemaet baserte seg på lukkede svaralternativ slik som hver dag, en dag i uken, annen hver uke, hver måned og aldri. Holand (2006) sier at vanligste instrumenter for å måle holdning er å måle holdning til et objekt en såkalt Likert - skala. Den besto av en rekke utsagn med lukkede svar. De lukkede svaralternativene; hver dag, en dag i uken, annen hver uke, hver måned og aldri kan i en Likert – skala nummereres fra 1 til 5, hvorav ”hver dag” angis med verdien 5 og ”aldri” med verdien 1. Summen på testen skulle gi uttrykk for intensiteten i den holdningen som ble målt.

I forhold til lærernes kompetanse ble svaralternativene delt inn i mindre enn 30 studiepoeng, 30 studiepoeng, 60 studiepoeng eller mer enn 60 studiepoeng. Spørsmålene var lukket fordi svaralternativene fremgikk i spørreskjemaet. For å få brukt tiden godt og for å få tak i kompetanse og holdninger til flest mulig lærere inneholdt spørreskjemaet flest mulig lukkede

spørsmål. Det vil si at svaralternativene fremgikk i spørreskjema (Johnsen, 2006). Spørreskjemaet ble prøvd ut på rektor i forkant før det ble gitt ut til lærerne. Et av de kritiske punktene i forhold til spørreskjema er ifølge Johnsen (2006) om du og helst alle respondentene forstår spørsmålene på samme måte. For å undersøke det var det nødvendig med forhåndstesting av spørreskjemaet. Rektor ble valgt som testperson for å se om spørsmålene ble forstått på riktig måte. Tilbakemeldingen på skjemaet var at mange av lærerne hadde kompetanse innenfor fagene, men at de var tilegnet på andre måter i form av for eksempel fritidsinteresser. Jeg valgte derfor å legge til spørsmålet om læreren har tilegnet seg kunstfaglig kompetanse på andre måter. Her var det rom for at også andre kunstfag kunne komme inn, slik som kunst og håndverk. De som krysset av ja, fikk et oppfølgingsspørsmål som var i åpen form. Der kunne de skrive inn annen kunstfaglig kompetanse og omfanget av den.

Til slutt ønsket jeg at lærerne skulle beskrive sitt eget kunnskapssyn. For at de ikke skulle bruke lang tid, kunne de krysse av ulike svaralternativer ut fra ulike pedagogiske retninger. Ifølge Holand (2006) er det alltid en avveining mellom trangen til å vite mest mulig kontra hvor mye oppmerksomhet og tid en kan regne med at respondenten er villig til å bruke på skjemaet. Jeg valgte derfor å unngå spørsmål der de måtte gjøre rede for sitt kunnskapssyn. For å gjøre det enkelt fikk lærerne velge mellom å krysse av mellom den dialogpedagogiske retningen, den logisk systematiske retningen og den ekspressive og kreative tradisjonen (Bjørndal & Lieberg 1978). For å få størst mulig svarprosent ble spørreskjemaene delt ut til lærerne etter at vi hadde informert dem om prosjektet vårt i oktober 2008. Rektor på skolen delte ut og samlet inn svarene (Holand, 2006). Ved å gjøre det fikk jeg inn 19 av 19 svar. Spørreskjemaet var anonymt noe som ifølge Holand (2006) er nødvendig for å oppnå trygghet hos lærerne.

### **Observasjon**

I arbeidet med innovasjonen gjaldt det blant annet å finne ut av hvilke tiltak som fremmet eller hemmet lærerne i deres arbeid med det tverrfaglige prosjektet. Holme & Solvang (1996) mener at observasjon er en god metode fordi det i tillegg til intervju kan gi utfyllende og pålitelig data. Arbeidet med lærerne skulle gå over lang tid. Som forsker var jeg opptatt av å få samlet inn data i forhold til hele prosessen, og observasjon var en metode som egnet seg meget godt. Evalueringen baserer seg på åpen observasjon. Lærerne ble informert om at arbeidet med det tverrfaglige prosjektet ble forsket på av meg som student i studiet ”tilpasset

opplæring”. For å få en nøyaktig og pålitelig data, ble det konkrete aksjonsmålet i forskningen ikke avslørt. Det var viktig å se, høre og spørre hvordan lærerne opplevde tiltakene i de ulike fasene. Hvilke impulser inspirerte dem? Hva fremmet lærernes skapende prosess? Hadde de det morsomt? Kjedet de seg? Hva opplevde de som utfordrende? Jeg instruerte lærerne under deler av innovasjonen, samtidig var jeg deres veileder og prosjektleder. Under observasjonsarbeidet hadde jeg rollen både som aktiv og passiv aktør. Jeg var aktiv både i rollen som lærer og prosjektleder, men mer passiv i rollen som veileder. De ulike positive og negative konsekvensene av de ulike rollene vil jeg komme nærmere inn på under metodekritikken. Observasjonene underveis i prosjektet ble kvalitetssikret med intervju og spørreskjemaer i etterkant. Intervjuene som fulgte etter observasjonen ville bekrefte eller avkrefte det jeg observerte.

## **Intervju**

I intervjuene rettes fokuset mot lærernes opplevelse av gjennomføringen av de estetiske læreprosessene. Jeg foretok et gruppeintervju og senere fire dybdeintervju. Etter arbeidet med lærerne og elevene høsten 2009 ble det foretatt nye dybdeintervju for å se om innovasjonens målsetting var nådd. Formålet med intervjuene var å kontrollere undervisningens kvalitet. Hvordan opplevde lærerne innovasjonens ulike faser. Ville de se verdien av å ta i bruk drama i undervisningen? Kunne de ta i bruk noe av det de hadde lært. Hva følte de selv at de lærte? Fordelene med en slik systemvurdringsstrategi var at jeg fikk tilbakemelding fra lærerne som var innovasjonens aktører. Svakheten var at jeg av og til overvurderte lærernes rasjonalitet. Effektiviteten av undervisningen var også vanskelig å måle (Sjøvoll, 2010).

Sammen med min kollega valgte jeg etter fremvisningen å starte med en oppsummering i form av et gruppeintervju med samtlige lærere. Rektor ved skolen var også til stede ved oppsummeringen. Johnsen (2006) sier at gruppeintervju stiller store krav til intervjueren både i form av struktur, dynamikk og evnen til å få med seg mest mulig informasjon på en best mulig måte. Min kollega stilte spørsmålene som på forhånd var utviklet gjennom en intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål. På den måten kunne jeg noterte ned svarere og komme med oppfølgingsspørsmål for å få mer utfyllende informasjon. Johnsen sier (2006) at fordelene med et gruppeintervju er at lærerne som blir intervjuet, kan berike og utfylle hverandre når de deltar i samme samtale. På den annen side kunne ikke gruppeintervjuene alene gi et fullverdig bilde av situasjonen. Enkelte lærere kunne gi sterke føringer, mens andre var tause. Derfor ble det foretatt fire dybdeintervju etter det ene gruppeintervjuet, samt foretatt

en spørreundersøkelse før det siste gruppeintervjuet. Rektor tipset meg om at jeg måtte dele ut spørreskjemaene før jeg foretok gruppeintervjuet slik at ikke svarene i spørreundersøkelsen skulle bli formet av svarene i gruppeintervjuet. For å få en best mulig gjengivelse av det informantene hadde fortalt ble intervjuene skrevet ned umiddelbart etter at de var gjennomført. Jeg valgte selv å transkribere datamaterialet slik at jeg ble godt kjent med det. Ved å gjøre det fikk jeg en helt spesiell nærhet til intervjuutskriftene, og det tror jeg var med på å styrke den senere i analyseprosessen (Dalen 2004). Målet med gruppeintervjuet var å åpne opp for refleksjon i forhold til den læreprosessen de hadde vært igjennom i prosjektet. Det var håp om at lærerne skulle få en større refleksjon i forhold til det de hadde opplevd, slik at de fikk en større forståelse for betydningen av estetiske læreprosesser.

Før lærerne kom til oss, hadde vi noen mål basert på systemvurdering. Med utgangspunkt i de målene startet jeg gruppeintervjuet (Vedlegg nr 4). Ut fra svarene ble det foretatt dybdeintervju av fire lærere (Vedlegg nr 5). Tolkningen av gruppeintervjuet og observasjonene ble sett i sammenheng med dybdeintervjuene. Intervjuene ble tatt opp på bånd. Båndspiller ble valgt for å bedre min forståelse av læreren som ble intervjuet. Jeg fikk både øyekontakt og kunne lese kroppsspråket underveis i intervjuet. Goodson og Numan (2003) mener at mangel på øyekontakt kan ødelegge intervjusituasjonen. Båndspilleren kunne ha ført til at intervjupersonene opplevde situasjonen som kunstig. Jeg opplevde likevel at lærerne var tillitsfulle og åpne i intervjuet, og båndspilleren hjalp meg i min skrivesituasjon. Dalen (2004) mener at lydbånd er viktig for å sikre best mulig grunnlag for senere bearbeiding, tolkning og analyse av de innsamlende dataene. Informantens egne ord og uttrykk skulle danne hovedtyngden av grunnlaget for tolkning og analyse. Derfor var det viktig å stille gode spørsmål slik at intervjupersonen kunne få anledning til å komme med innholdsrike uttalelser. På den måten ble validiteten styrket (Dalen 2004). Utvelgelsen av informanter ble foretatt på bakgrunn av det som ble sagt og ikke sagt i gruppeintervjuet (Kvale 2005). Det var interessant i å finne ut av hvilke opplevelse lærerne hadde på det de hadde produsert og fremført til elevene. Variasjon og mangfoldet var med på å øke innovasjonens validitet (Dalen 2004). I utvelgelse tenkte jeg i utgangspunktet på å legge vekt på at informantene var representert ut fra lik vektingen i forhold til kjønn, samt at hvert klassetrinn skulle være representert. Men etter gruppeintervjuet valgte jeg informanter som jeg opplevde som ulike i forhold til interesse og holdninger til å ta i bruk drama. Årsaken skyldes kommentarer i gruppeintervjuet som jeg ønsket å gå i dybden på. Det var også lærere

som sa svært lite i gruppeintervjuet som fattet min interesse. På bakgrunn av det som ble sagt og ikke sagt i gruppeintervjuet ble det plukket ut lærere som skulle brukes i dybdeintervjuet.

### **Møte med informantene**

I innovasjonen valgte jeg også å begrense utvalget av informanter til å gjelde lærere som jobbet fra 5 -7. klassetrinn. Informantene skulle også være deltakere i innovasjonen. Utvalget av skole skjedde som tidligere nevnt ved at jeg kontaktet en skole som høyskolen tidligere har hatt et positivt samarbeid med. Rektor ved skolen godkjente prosjektet og gav tillatelse til å gjennomføre spørreundersøkelsen, gruppeintervjuene og dybdeintervjuene. Samtlige lærere på mellomtrinnet deltok i innovasjonen. Noen deltok i alle fasene, mens andre deltok i enkelte deler. Etter siste gruppeintervju skulle i utgangspunktet alle team- lederne bli intervjuet. Etter å ha sett på datamaterialet bestemte jeg meg for å la det være på grunn av mengden data. Jeg hadde for eksempel lyst til å intervju den læreren som sto ansvarlig for å lage det store maleriet for å høre hvordan hun jobbet skapende med elevene sine. Ut fra observasjon vet jeg at elevene ble svært engasjert. Hvordan lyktes hun i det arbeidet? Jeg har også lyst til å intervju en lærer som kom inn midt i prosjektet. Ut fra observasjon oppfattet jeg vedkommende lærer til å være frustrert og usikker på hvordan hun skulle gå frem. Jeg vet ut fra samtale med læreren at hun jobbet skapende med elevene. De skapte tekstene selv og ut fra dem skapte hun selve forestillingen. Jeg ønsket å høre hvordan hun gikk frem i denne prosessen. Et annet eksempel var de som jobbet i graven. Her lå det mange gode historier som jeg måtte velge bort på grunn av for stort datamateriale.

### **3.7 Bearbeiding, analyse og tolkning av data**

Opprinnelig hadde jeg et datamateriale fra fem ulike metodiske innfallsvinkler som dannet grunnlaget for evalueringen av aksjonsmålet:

1. Data fra to spørreundersøkelsen. Den første spørreundersøkelsen baserte seg på nitten lærere. Den andre spørreundersøkelsen var basert på seksten lærere. Begge undersøkelsene hadde lærere fra 5, 6 og 7. klassetrinn.
2. Data fra video og fotografering under det praktiske arbeidet av lærernes estetiske uttrykk.

3. Data fra to gruppeintervjuet hvorav det ene var på atten lærere og det andre besto av seksten lærere fordelt på 5, 6 og 7. klassetrinn.
4. Data fra dybdeintervju av fire lærere.
5. Data fra observasjon av lærernes didaktiske planlegging og gjennomføring av elevenes forestilling

Datamaterialet fra gruppeintervjuene og dybdeintervjuene ble transkribert. Skolen og lærerne fikk fiktive navn. For å sikre lærernes anonymitet blir samtlige lærere omtalt som han. I dybdeintervjuet skal det ikke komme frem hvilken klasse de fire lærere jobber i. Etter hvert som datamaterialet økte i omfang ble jeg nødt til å velge bort videofilmingen av lærernes estetiske uttrykk. Jeg har likevel valgt å ta med enkelte bilder av lærernes estetiske uttrykk fordi jeg opplevde at enkelte bilder forsterket enkelte uttalelser som ble gitt i gruppe- og dybdeintervjuene.

I oppgaven er det to datamaterial som danner hovedtyngden i evalueringen av aksjonsmålet.

- a) Spørreundersøkelsene
- b) Dybde og gruppeintervjuene

Dette datamaterialet danner grunnlaget for min databearbeiding og analyse, og for min beskrivelse og fortolkning av aksjonsmålet i innovasjonen. Det viktigste grunnlaget for analysen er spørreundersøkelsene og intervjuene fordi de danner et direkte møte mellom lærerens og forskerens forståelseshorisonter i forhold til aksjonsmålet.

Analysen av innovasjonen blir evaluert med det mål å gi en beskrivende og tolkende framstilling av aksjonsmålet (Postholm, 2005). Denne analysen fremstilles i hovedsak innenfor rammen av den hermeneutiske spiral hvor analysen handler om å evaluere på hvilken måte de ulike tiltakene bidro til å heve lærernes estetiske kompetanse. I første del analyseres hvilken kompetanse lærerne hadde før innovasjonene startet. Underveis i innovasjonen analyseres hvilke tiltak som bidro til å hemme lærernes estetiske kompetanse og hvilke tiltak som fremmet lærernes estetiske kompetanse.

### **3.8 Validitet og reliabilitet**

Repstad (2007) sier at en viktig del av forskningsarbeidet er å kvalitetssikre dataen i forskningen som er utført. Han bruker begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet er uttrykk for hvor pålitelig målekilden er i forhold til mulige feilkilder. I hovedsak dreier det seg om å finne gode og presise evalueringsmetoder som kunne gi en presis evaluering av



arbeidet som ble foretatt (Repstad, 2007). Innovasjonen favnet alle lærerne på 5, 6, og 7. klassetrinn, i alt nitten informanter. Antallet informanter forandret seg underveis i de ulike fasene. Det førte til at jeg ved innovasjonens siste fase, anvendelsesfasen, satt igjen med to grupper som kunne veies opp mot hverandre. En gruppe som hadde deltatt i alle fasene, og en annen gruppe som hadde deltatt ved enkelte faser. Ved å jobbe med to grupper, hvor den ene får jobbe over tid og med en god kontinuitet, mens den andre jobber stykkevis og delt, så vil man med stor sannsynlighet komme frem til samme resultat. Pålitelighet var også avhengig av hvordan lydopptaket fungerte gjennom intervjusituasjonen. Ved selv å transkribere det som ble sagt etter opptaket fikk jeg tak i de ulike variasjonene i stemningen og konteksten som fikk med helheten av intervjuene. I gruppeintervjuene ble intervjuet i hovedsak ledet av min kollega mens jeg selv fortløpende skrev ned det som ble sagt. Der jeg ikke klarte det har jeg valgt å unnlate å ta med kommentaren.

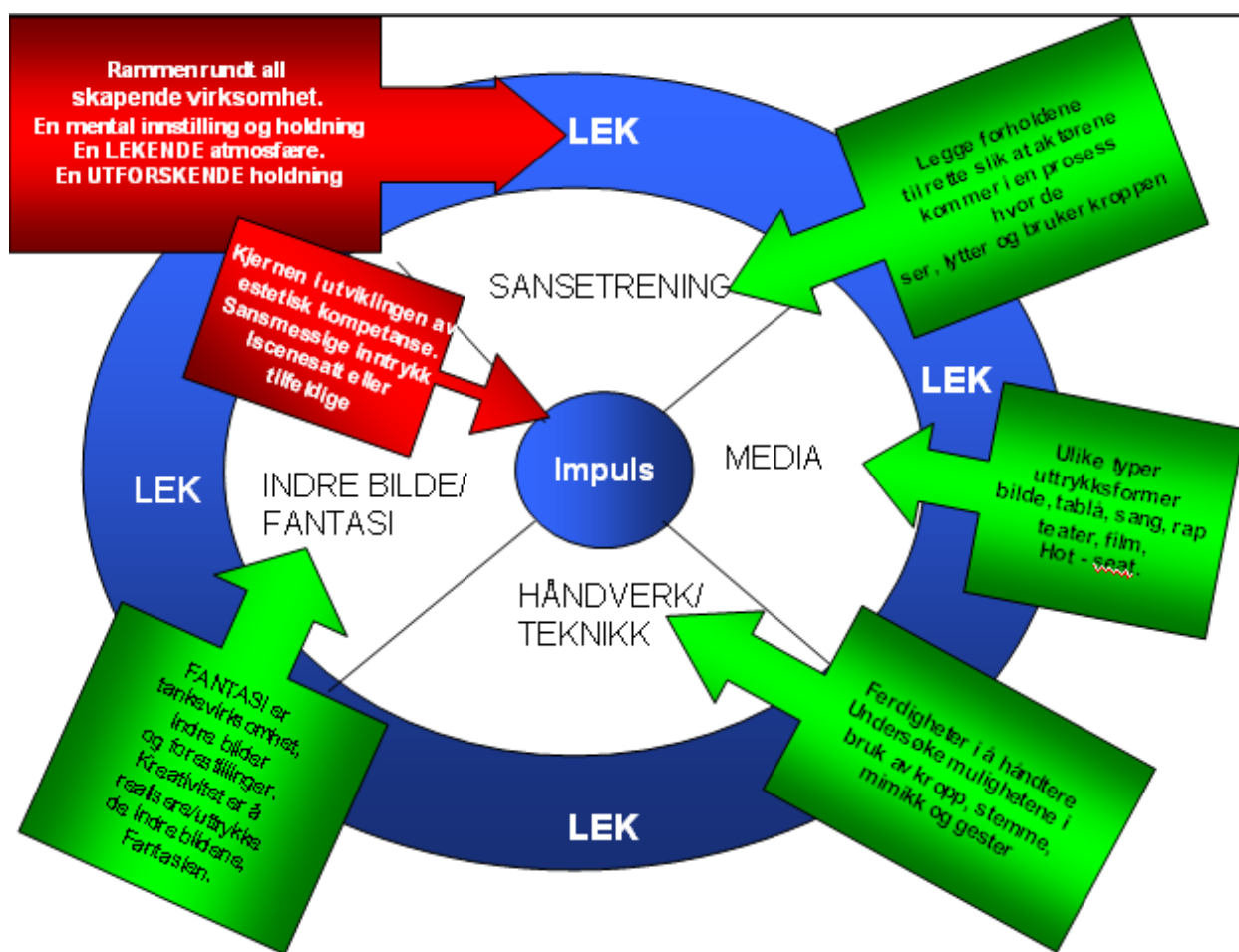
Kvaliteten på dataen vil også være avhengig om lærerne forsto spørsmålene og de dramafaglige begrepene som ble brukt i spørreundersøkelsen. Ved siste spørreundersøkelse satt jeg i samme rom som lærerne da de fylte ut skjemaet. Jeg opplevde å få direkte spørsmål fra begreper som de ikke forsto. Ved å være tilstede da skjemaet ble utfylt minsket sannsynligheten for at sentrale begreper kunne bli misoppfattet (Haraldsen, 1999). Respondentene i spørreundersøkelsen hadde også mulighet til å svare mer utfyllende på noen åpne kvalitative spørsmål. De fleste svarte på de åpne spørsmålene, men det er varierende hvor de utfyllende svarene er. Noen svarte svært kort, mens andre mer utfyllende og beskrivende.

Validitet blir ofte oversatt med ordet gyldighet (Repstad, 2007). I denne sammenhengen gjelder det å kontrollere om empirien av de ulike evalueringsfasene av innovasjonen besvarer aksjonsmålet. Kvale (2005) mener det er viktig å berøre validitet i alle stadiene i forskningsprosessen. I dette arbeidet måtte jeg tenke validitet fra begynnelsen av planleggingen av prosjektet til avslutningen av analysen av dataen. Evalueringen av aksjonsmålet har blitt dokumentert gjennom spørreundersøkelse, gruppeintervju, dybdeintervju og observasjon. Lærere har gitt dokumentasjon på sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger til aksjonsmålet gjennom de ulike fasene i innovasjonen. Jeg har gjennom hele prosessen foretatt en kritisk gjennomgang av kildene og informasjonen som jeg har fått fra mine lærere. De har alle sammen vært førstehåndskilder ved at de alle sammen har vært direkte knyttet opp til det aksjonsmålet. Da gruppeintervjuet var ferdig transkribert foretok jeg

fire dybdeintervju for å undersøke om det som hadde blitt sagt og gjort stemte overens med hvordan jeg tolket gruppeintervjuet. Jeg valgte da fire informanter som jeg ut fra observasjon opplevde hadde ulik kompetanse i forhold til de estetiske fagene. På den måten ble aksjonsmålet vurdert fra ulike perspektiver. Etter innovasjonens siste fase, anvendelsesfasen, fortok jeg en ny spørreundersøkelse fra samtlige lærere for å evaluere deres estetiske kompetanse. Dette ble gjort før gruppeintervjuet slik at ingen lærere kunne gi føringer til hvordan svarene i spørreundersøkelsen ble besvart. På den måten kunne man få en grundig dokumentasjon på lærernes estetiske kompetanse.

## 4 Innovasjonsprosessen

For å heve lærernes estetiske kompetanse var det viktig at både elever og lærere fikk oppleve å være skapende. Jeg som var prosjektleder, veileder og lærer måtte sørge for at lærerne fikk oppleve de elementene som var nødvendige for at arbeidet kunne bli en kreativ prosess. Jeg vil derfor skrive om hva jeg gjorde med lærerne i de ulike delene av innovasjonen som hadde som mål å heve deres estetiske kompetanse. Den engelske dramapedagogen Malcolm Ross (1978) har laget en felles teoretisk referanseramme for samtlige estetiske fag. I dette arbeid utdyper han en rekke forutsetninger som er nødvendige for å utvikle den kreative prosessen i kunstoffagene. For å heve lærernes estetiske kompetanse tok jeg utgangspunkt i Malcolm Ross modell for den kreative prosess.



(Ross, 1978 s.81)

### 4.1 Løsningsfasens første del

Innovasjonen startet med en konferanse som ble arrangerte på høgskolen sammen med min daværende kollega i musikk. Vi startet dagen med ulike kunstneriske innslag. Jeg presentere

en selvskreven monolog hvor jeg spilte en av de Syv Søstre. Min kollega fremførte sangen: ”Huset ved havet” av Halvdan Sivertsen sammen med en annen musiker som vi leide inn. Lærerne fikk se en film som omhandlet et av sagnene om Nordlandsfjellene. De fikk også oppleve et foredrag fra en historiker som fortalte om forholdet mellom det samiske og det norske i forhistorisk tid og i historisk tid. Til slutt ble det åpnet for diskusjon og spørsmål om veien videre i forhold til det de hadde opplevd og det de skulle igjennom. Målet med konferansen var å gi lærerne mange ulike impulser som kunne inspirere dem og gi dem lyst til å uttrykke seg. Impulsen er lysten, selve drivkraften til å uttrykke seg. Malcolm Ross (1978) mener at den kreative prosessen settes i gang når følelsene settes i sving. Lærerne fikk oppleve de ulike impulsene som ble gitt i form av teater, musikk, film og foredrag kunne føre til at lærerne fikk lyst til å uttrykke seg i en eller annen estetisk form. Ved å gi lærerne en start som var både levende og estetisk var det et håp om at de kunne blir inspirert til selv å legge til rette for undervisningstimer med mange ulike impulser for elevene. Videre var det viktig å reflektere over hva de hadde opplevd, og hvilke forventinger de hadde til det videre arbeidet i prosjektet. Etter gjennomføringen av konferansen ble lærerne invitert til å delta på et arbeidsseminar over 3 dager. Denne delen av prosjektet ble klart for innovasjonens første del av løsningsfasen. Arbeidsseminaret hadde som mål å jobbe med lærernes estetiske uttrykk. Undervisningen var basert på ulike følelsesimpulser og rettet seg videre mot utviklingen av sansene, mediene/uttrykksmidlene, bildedannelse/fantasi og håndverk/teknikk. Arbeidet med lærernes estetiske uttrykk resulterte i en forestilling som ble vist for elevene. Forestillingen ble elevenes første møte med prosjektet. Ved at lærerne spilte forestilling for sine egne elever ønsket jeg at det kunne inspirere og skape forventinger hos elevene når de selv skulle i gang med sitt eget prosjekt.

Arbeidsseminaret i april 2008 startet med en felles oppvarming av kropp og stemme. Oppvarmingen ble brukt for å skape et felles fokus og samle konsentrasjonen til lærerne. De ble samlet i en ring slik at alle kunne se og lytte til hverandre. I ringen hadde alle lik talerett og det som ble sagt skulle bli respektert. Kropp og stemme kan i teatersammenheng sammenlignes med musikerens instrument. Det regnes som uttrykksmidlene i den skapende prosessen. Lærerne var uerfarne skuespillere og det var derfor ekstra viktig med en god oppvarming av instrumentet før det skulle tas i bruk. Oppvarmingen ble lagt opp til øvelser som omhandlet mimikk, gester og kroppsspråk. Min kollega jobbet videre med spesielt fokus på stemmebruk. Lærerne lærte videre å jobbe med pust, stemme og artikulasjon som er viktige elementer for utviklingen av scenestemmen.



Oppvarming av stemmen.

Etter oppvarmingen lærte jeg lærerne to ulike leker som ble brukt som åpningsnummeret i forestillingen. Ross (1978) knytter lek og skapende virksomhet tett sammen. Han mener at vi mennesker er mest skapende når vi leker. I leken har man mulighet til å rekonstruere og utforske fenomener fra lærestoffet. Braanaas (2002) sier at sansene, mediene, håndverket og bildedannelsen forutsetter at man har et forhold til leken. I leken glemmer man sin personlige sjenanse. Den er lysbetont og man opplever glede ved å være sammen. Når man har faste regler så er man mer fokusert på å løse oppgaven. Leken er selve rammen rundt all skapende virksomhet. Dersom man skal klare å være skapende forutsetter der, i følge Ross, at det hersker en lekende atmosfære og en utforskende holdning (Ross, 1978).



Regelleken "Ulv og sau" som ble fremstilt i en scenisk form.

Dewey og Vygotsky argumenterer for at menneskets dramatiske og lekende uttrykksevne danner grunnlaget for læring og erkjennelse. De knytter det til betydningen av at man får mulighet til gjøre sine egne skapende erfaringer i kunnskapsproduksjonen (Dewey, 2008 & Vygotsky 2008). Dramapedagogen Malcolm Ross mener at å være nysgjerrig ligger nært leken, på samme måte som teater ligger nært lekens form. Rammene for leken er gjenkjennelig for barn som voksne (Ross, 1978). Derfor var det viktig å gi lærerne ulike eksempler på hvordan leken kunne fremstilles i en scenisk form.

Lærerne fikk oppleve ulike samarbeidsøvelser som ble utgangspunktet for å skape avslutningsnummeret i forestillingen. For å kunne klare å skape en leken atmosfære ble det jobbet fram ulike øvelser hvor lærerne måtte stole på hverandre blant annet ved å bruke kroppen for å skape balanse og likevekt. I arbeidet med avslutningsnummeret ble det lagt regi ut fra det lærerne skapte i de ulike samarbeidsøvelsene som omhandlet likevekt og balanse. For å forsterke uttrykket fikk lærerne jobbe med en moderne joik, ”Engel” av den samiske gruppen *Intrigue*. Lærerne lærte seg også noen teknikker i forhold til hvordan de brukte kropp og stemme for å illustrere en rollekarakter. De fikk instruksjon slik at de kunne bli bevisst hvordan det fysiske kroppsspråket kunne fortelle noe om en karakter. Det var viktig å gi lærerne innsikt i kroppens bevegelsesmuligheter. De kunne så klart bevege seg, men et stillesittende liv fører ofte til mangelfull bevegelseserfaring, og mange mennesker mangler innsikten i hvordan kroppen reagerer i ulike situasjoner. Lærerne skulle få kunnskap om ulike bevegelsesuttrykk. Ved å gjøre det kunne de gi liv til mange ulike rollefigurer med ulike bevegelsesuttrykk.

Lærerne arbeider med teknikk i form av det fysiske uttrykket.



Oppgaven de fikk gikk ut på å gå på ulike måter. De fikk først i oppgave å gå rundt i hele rommet. Etter hvert fikk de instruksjon om å gå på ulike måter. Først gikk de på hæl, siden på tærne, yttersiden og innsiden av foten. Til slutt gikk de på hele foten og passet på at hele foten berørte gulvet. Deretter fikk de i oppgave å gå med ulike kroppsdeler først: panne, nese, hake, bryst, mage, hofte, knær og tær. Videre knyttet jeg på ulike sinnsstemninger som glad, trist, forelsket, sint, selvsikker, usikker og så videre. Til slutt gikk de som ulike yrkesgrupper som ballettdanser, prest, tømrer, direktør. De ble oppfordret til å karikere typene. Det var lov og ønskelig at de overdrev. En trommeinstruktør ble leid inn til å gi lærene opplæring i rytmisk arbeid. Det rytmiske arbeidet, karakterarbeidet, stemmetreningen er eksempler på ferdigheter som lærerne trengte for å håndtere uttrykksformen som de skulle ha i forestillingen sin. De fikk også høre eksempler på ulike rapper. En av gruppene fikk i oppgave å lage rytme til de ulike kunstneriske innslagene. To av de tre gruppene fikk hver sin tekst som var utdrag fra historien om Trollfjell av Magne Myrvold. Den ene gruppen fikk i oppgave å bruke refrenget til melodien ”Cheerio” av Monroes og den andre fikk refrenget av ”Månemannen” av Vamp. De skulle dramatisere utdrag fra teksten og bruke refrenget i melodien som inspirasjon til å lage en dramatisering av teksten som inneholdt elementer av både sang og rap. I dette arbeidet måtte de bygge opp en situasjon ut fra de fem spørreordene; hvem, hva, hvorfor, hvor og når. De bestemte hvem de skulle spille ved å spørre etter alder, sosial tilhørighet og yrke. I arbeidet måtte de finne ut av hva de ville, for å finne det aktive verbet som gjorde dem handlende. For å finne målet til rollefiguren måtte de spørre seg hvorfor de ville gjøre som de gjorde. Hva var hensikten med handlingen som de gjorde. De måtte finne det aktive verbet – og legge til: ”For å..” De måtte også bestemme hvor de var, hvor handlingen skjedde, slik at stedet ble så konkret så mulig. Til slutt måtte de finne ut av når handlingen ble utført. Utgangspunktet for valgene som de gjorde, var teksten som ble gitt dem. Lærerne måtte studere teksten nøye for å finne handlinger som fortalte hvorfor figurene sang det de gjorde. Oppgaven var å finne situasjoner ut fra teksten, spille forløpet og holde seg til den gitte teksten. Lærerne diktet når de skapte de ulike situasjonene, men de skapte ut fra en tydelig ramme, nemlig teksten.



De ulike kunstneriske innslagene ble skapt i løpet av to arbeidsdager. Den tredje dagen hadde lærerne fremvisning for sine egne elever. I løpet av de to arbeidsdagene hadde vi sammen klart å skape et åpningsnummer som illustrerte trollene som lekte sammen langs nordlandskysten. I neste nummer fikk vi se vakre Lekemøya som speilet seg i vannkanten, mens hun mottok beundrende blikk fra Vågakallen og misunnelige blikk fra to troll fra Lofoten. I det tredje nummeret fikk elevene se De Syv Søstre som danset oppover langs kysten, mens faren, Suliskongen ropte ut sine formanende ord til jentene som ikke fikk lov til å svime langs kysten hvor det var farer overalt. Arbeidet i løsningsfasens første del ble avsluttet med en forestilling som ble vist for elevene. Etter forestillingen fikk elevene se filmen om Trollfjell. Løsningsfasens første del ble evaluert i form av gruppeintervju og dybdeintervju.



Damene i hvit er i Syv Søstre og den vakre Lekamøya. Mennene i sort er Vågakallen, Hestmannen og Suliskongen. Damene på hver ytterkant er de sjalue fjellene i Lofoten.



## **4.2 Løsningsfasens andre del**

Løsningsfasens andre del ble delt inn i tre dager hvor lærerne fikk undervisning og veiledning i det didaktiske planleggingsarbeidet. Første gang jobbet jeg ut fra en momentliste som var ment som en hjelp til planleggingen av hele prosjektet. Målet var å finne et tema for prosjektet. Ved neste møtet fikk lærerne møte ulike dramametoder som de kunne bruke i undervisningen sin når de jobbet med prosjektet. Til slutt presenterte min kollega et undervisningsopplegg om hvordan lærerne kunne ta i bruk musikken i undervisningen.

### **Første tiltak – Didaktisk planlegging.**

I den didaktiske planleggingen skulle vi jobbe ut fra kunnskapsmålene i samfunnsfag, norsk og musikk etter 7. årstrinn. Lærerne skulle jobbe fra kompetansemålene i de ulike fagene velge ut mål og hovedmoment som var mest relevant for dette prosjektet. Det var et mål at elevene skulle bli interessert i sin egen lokale historie ved å skape en forestilling. Ved å begeistre og stimulere elevenes og lærernes interesse for sin egen lokalhistorie kunne deres opplevelse av identitet og tilhørighet bli sterkere. I fellesmålene for samfunnsfag (LK 06) elevene kunne *presentere historiske hendelser gjennom å lage to fortellinger om samme hendelse, sett fra to ulike ståsteder* (LK, 06 s.85). For eksempel kunne de ta utgangspunkt i historiene om bondeskipperen, finne en konflikt og lage en fortelling som presenterer konflikten ut fra to ulike ståsteder. Da ville de få mulighet til å skrive fortellinger fra fortiden som viste hvordan menneskene handlet og tenkte ut fra det samfunnet de levde i. I dette arbeidet kunne de også ta med noen av kompetansemålene i norsk der elevene kunne ta i bruk sang, musikk og bilder i framføringen. Da ville elevene kunne få oppleve å ta i bruk estetiske virkemidler til egne tekstproduksjoner (LK, 06). I fremstillingen av tekstene kunne elevene skape gjennom egne dramatiseringer, musikkstykker, danser, bilder og lignende. Lærerne fikk en momentliste som var ment som hjelp til planleggingen av det prosjektet ”Historiske Spill” som lærerne skulle i gang med sammen med elevene. De var nødt til å tenke nytt. Videre ble de delt inn i grupper hvor de skulle diskutere hvilket tema de kunne tenke seg å jobbe ut fra. I målene for opplæringen i samfunnskunnskap skulle eleven kunne *velge et tema, utforme spørsmål og belyse dem ved bruk av forskjellige kilder* (LKb, 06 s.86). De fikk i oppgave å velge et tema ut fra en periode. Ut fra tema skulle de assosiere fritt. Etter arbeidet i plenum la lærerne frem de ulike temaene som ble brakt på banen.

## **Andre tiltak – ulike dramametoder**

Da vi møtte lærerne igjen etter første møte, hadde vi bestemt oss for tema. Vi skulle jobbe ut fra temaet mat på 1800- tallet. Målet i andre tiltak var å vise lærerne varierte arbeidsmetoder i drama, og gi dem redskap til å sette i gang skapende arbeid. Den ene gruppen fikk i oppgave å lage dikt med tablå. *Tablå er et frys-bilde hvor man rollemodellerer seg selv eller andre i forhold til et tema eller en situasjon med tilhørende kropps- og ansiktsuttrykk* (Sæbø, 1998 s. 98) Utgangspunkt var en tekst kalt *Årets gang* (Holberg & Hutchinson, 2009). En gruppe lærere på fire skrev dikt om mat og lagde tablåer til diktene sine. Jeg og min kollega veiledet lærerne i forhold til dette arbeidet. Lærerne gikk sammen to og to og skrev dikt til teksten: *Årets gang*. På grunn av den korte tiden som de fikk tildelt, hadde de ikke tid til å være kritiske til det de skrev. De måtte tenke at det de skrev var et førsteutkast, deretter lagde de tablå til diktene. De rollemodellerte hverandre til ulike frys-bilder som passet til innholdet i diktene. Til slutt hadde lærerne fremvisning for de andre lærerne.

Den andre gruppen fikk en tekst, *Kirken sentrum i bygdefellesskapet* (Holberg & Hutchinson, 2009 s. 385-386). Gruppen skulle lage bildeteater der de jobbet med bilde og underteksten. Lærerne leste først teksten og fikk i oppgave å framstille sine ideer i et felles gruppebilde. De ble enige om hvem som skal spille de ulike rollene. Deretter gikk de ut på gulvet for å jobbe praktisk. Videre gikk de inn i situasjonen til rollefiguren som de fremstilte i tablået og formulerte en tanke ut fra den følelsen de opplevde. Etter at de har jobbet på egenhånd fikk de en ny oppgave. Nå skulle de lage et idealbilde og finne en ny følelse og formulere en tanke ut fra den følelsen. De arbeidet så videre fra sitt idealbilde, formet dette i et felles bilde og fant sin rollefigurs følelser og tanker i denne nye situasjonen. Hvordan burde/kunne denne situasjonen vært? Også her måtte læreren diskutere en god del før de kom til enighet. Når gruppen hadde disse to bildene klare, eksperimenterte de med å skape en overgang i form av spill fra den første undertrykte situasjonen til ønskesituasjonen i det siste bildet.

I den tredje gruppen skulle lærerne jobbe med en tekst som omhandlet fiskerbonden. En i gruppen skulle lage en rollefigur ute fra teksten. Rollefiguren hadde et problem. Det ble opp til de andre i gruppa å intervju rollefiguren for å finne et problem og videre hjelpe rollefiguren med det. Problemet som rollefiguren skulle ha var knyttet opp til temaet mat. Lærerne dramatiserte først teksten. Deretter gikk den ene læreren i rolle som fiskerkone, mens de andre spilte barna hennes. Lærerne fikk litt ekstra tid til å definere spørsmål som de skulle stille til den andre læreren som skulle være i rolle som fiskekone. De andre lærerne fikk også

litt tid på å forbedre sin rolle, og så gikk de i gang med intervjuet. Da samtlige grupper var ferdige, hadde de en liten fremvisning for hverandre på de ulike metodene. Gruppen som hadde foretatt en dramatisering av teksten om fiskerbonden, fikk vist både dramatiseringer og rollefiguren som hadde et problem. Deretter viste de andre gruppene bildeteateret, samt dikt med tablå.

### **Tredje tiltak – musikkens funksjon og rolle i elevenes forestilling**

Min kollega hadde fokus på musikkens funksjon i forestillingen som skulle skapes av elevene. Gjennom praktiske eksempler viste hun hvordan sang og musikk kunne tydeliggjøre og forsterke budskapet i det som skulle formidles. Musikkens og dansens funksjon ble fremhevet, og hvilke virkemidler man kunne bruke for å nyttiggjøre seg kunnskapen som lå i kunnskapsmålene. Hun gikk gjennom de ulike impulsene i musikkfaget. Impulser i form av bevegelse, assosiasjoner/ indre bilder, fortellinger som en impuls til musikalske assosiasjoner, bevegelse som impuls til musikk, rytme og bilder som impuls til å skape egne fortellinger, finne egnet musikk. Verktøyene som lærerne kunne finne var fortellinger, dikt, setninger, ord, sanger, tidsriktige sanger, nye sanger, joik, ulike lytte – eksempler, bilder, smak, lukt, naturopplevelser og ”Ting” som kunne fortelle en historie. Hun viste eksempler fra lydkulisser, enkel melodikomponering, enkel harmonisering og enkel rytmisering.

Hun minnet lærerne på målet med forestillingen i forhold til tilpasset opplæring, skapende virksomhet, kreative læreprosesser, varierende arbeidsmetoder, den estetiske dimensjonen. Forestillingen skulle forankres i læreplanmål. Både det samiske og det norske perspektivet skulle være med, samtidig som fellesskap, likhet og mellommenneskelig samvær/samarbeid skulle være sentralt. Hun la også frem forslag til arbeidsmåter og impulser ved å lage en spørretime der en historiker ble invitert til å svare på elevenes forberedte spørsmål. Elevene kunne starte med å ta bilder eller finne bilder fra nærområdet. De kunne også begynne å lære elevene sanger som kanskje kunne brukes. Arbeidsmåtene som lærerne kunne ta i bruk i forhold til det de hadde vært igjennom var improvisasjon og komposisjon, ulike dramametoder som tablå, bilde - teater, skape rollefigurer som har et problem eller som introduserer seg selv ved å snakke om et tema, for eksempel lofotfiske. Lærerne fikk utdelt ulike tekster, sanger og musikk, samtidig som de ble oppfordret til selv å finne frem til flere tekster, bilder, sanger, musikk og annet verktøy som kunne presentere temaet mat på 1800-tallet på en engasjerende måte. De måtte også finne frem mulige rekvisitter og kostymer.

### **4.3 Anvendelsesfasen**

I den nye fasen, anvendelsesfasen, gikk lærerne i gang med å undervise elevene i prosjektet. De fikk veiledning gjennom mail, telefon, møter på skolen, tilbakemelding og oppfølging av undervisning. Lærerne skulle sørge for at elevene fikk en veksling mellom inntrykk og uttrykk. Elevene trengte impulser i form av varierte inntrykk som sanger, dikt, musikk og fortellinger. De lagde en felles bakgrunnsstoff/historie som de introduserte for elevene. Hvert trinn lagde et undervisningsopplegg som omhandlet stoff fra denne perioden; 5. trinn tok utgangspunkt i ”Hverdagslivet” på hjemmeplassen ca 1800 – tallet. Herunder gårder, fiske og jordbruk. De ble veiledet til å ta tak i det overordnede temaet, mat og samtidig få inn det samiske perspektivet. 6.trinn jobbet med skoler og gruvedrift i denne perioden. Svært mange samer fant seg også arbeid i gruvene. Dette var med på å utjevne forskjellene mellom samer og nordmenn. 7.trinn ønsket å jobbe med kunst og kultur i denne perioden. Samisk kultur, malere slik som Adelsten Normann, Michaloff Wigdel og samledikteren Elias Blix. Lærerne på 6.trinn og 7. trinn ble oppfordret til å konkretisere og begrense innholdet. De hadde også glemte det overordnede temaet mat. Etter tilbakemeldingen gikk lærerne i gang med å lage undervisningsoppleggene som ble introdusert i inspirasjonsfasen som gikk over flere uker.

I møte med de forskjellige kunstuttrykkene ble lærere oppfordret til å holde seg i bakgrunnen når det gjaldt egne opplevelser og assosiasjoner, men være offensive med tanke på å motivere elevene til aktiv sansing og dveling ved opplevelsen. De ble også gjort oppmerksom på at de måtte gi elevene stimulans ved å sette ord på formmessige elementer og virkemidler som kontraster, likhet, tempo, gjentakelse, dynamikk, ritualer og spenning. Dette for å gi opplevelsen en ekstra dimensjon. De trengte også stimulering gjennom bruk av et bredt register av uttrykksformer som sang, bevegelse, mime, tablå og bilde.

I utforskningsfasen måtte elevene og lærerne lete fram bilder, musikk og dikt som var egnet for opplevelse og samtale omkring temaet mat på 1800 – tallet på ”Bakkehaug”. Lærerne introduserte temaet for klassene i form av en sang, et tablå, en sketsj eller gjennom rollefigur. De hadde allerede laget ulike kunstneriske uttrykk høsten 2009, blant annet dikt med tablå, sketsj, bildeteater og rollefigur med et problem. I anvendelsesfasen brukte de noe av det stoffet som de hadde skapt høsten 2009. Etter hvert som utforskningsfasen gikk var det nødvendig å få innholdet over i en form. I denne fasen ble innslagene utformet. Elevene måtte siden øve og terpe på innslagene som ble laget. Jeg hjalp til med å fastsette framføringsprogram og gav tilbakemelding på innslagene mot slutten av prosessen. Til slutt

hadde elevene visning for en fullsatt sal. Forestillingen "Vi sto han a" ble evaluert omtrent fjorten dager etter visningen.

## **5 Presentasjon og analyse av resultatene**

Jeg har valgt å gi lærerne en annen betegnelse under presentasjonen av resultatene. Under presentasjonen av spørreundersøkelsen blir de omtalt som respondenter. Begrepet informanter blir brukt i observasjon og intervjuundersøkelsene. For ikke å avsløre lærernes identitet blir uttalelsene presentert på bokmål, ikke dialekt. Enkelte ord og utsagn er skrevet om, og alle informantene blir omtalt som han. Drøftingen av de ulike fasene kommer underveis i presentasjonen av resultatene fordi de danner grunnlaget for tiltakene som ble iverksatt i neste fase.

### **5.1 Kartleggingen**

For å innfri kravet om tilpasset opplæring var det vesentlig å finne ut av hvor respondentene befant seg i forhold til sin estetiske kompetanse. For å finne kursen ble det foretatt en kartlegging i forhold til respondentenes kunnskaper, ferdigheter, holdninger og interesse for musikk og drama. Innovasjonen oppsto som en følge av en idé som kom utenfra. I problemløsningsstrategien tar man utgangspunkt i om de som arbeider i organisasjonen opplever en behov for endring (Skogen 2004) Det var derfor også viktig å foreta en kartlegging for å få rede på om lærerne følte behov for å heve sin estetiske kompetanse. Følgende spørsmål ble stilt:

Hvilken holdning hadde respondentene til de estetiske fagene?

Ønsket de å lære mer i forhold til å ta i bruk de estetiske fagene i undervisningen?

Hvilken kompetanse hadde de innenfor musikk og drama?

Disse spørsmålene ble vurdert som viktige spesielt med tanke på om innovasjonen oppsto som et behov utenfra. Utgangspunktet for en innovasjonsvirksomhet skal være et følt behov som skal defineres av dem det angår (Skogen, 2004). Høsten 2008 ble det foretatt en kartlegging av lærerne på barneskolens mellomtrinn, for å finne ut av om det var behov for en endring. Etter informasjonsmøtet ble spørreundersøkelsen utdelt. Høsten 2008 hadde undersøkelsen et utvalg på 19 respondenter. Enkelte respondenter valgte å foreta kryssninger mellom de ulike svaralternativene. Derfor varierer antall respondenter i de ulike delene av undersøkelsen.

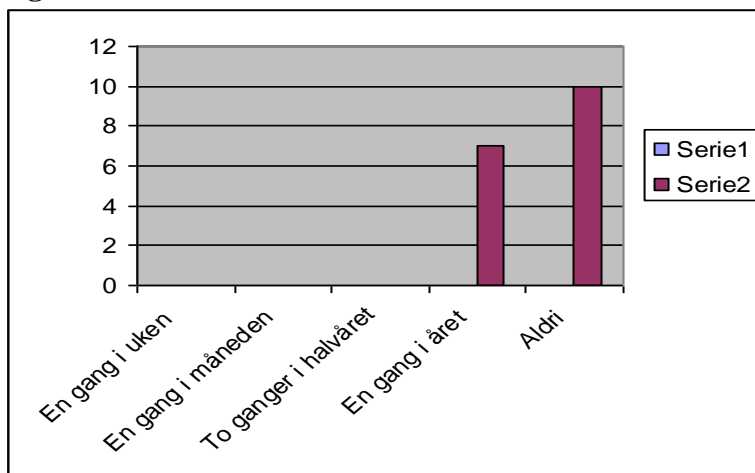
## Holdninger

De første spørsmålene omhandlet hvilke holdninger respondentene hadde til drama, teater og musikk. Holdninger oppstår gjerne som et resultat av det utforskende arbeidet og lar seg ikke så lett beskrive på et generelt plan. Holdningene gikk både på hva respondentene var interessert i, og hvor ofte de søkte ulike kunstneriske impulser som å se teaterforestillinger eller gå på konsert. De ble også spurt om hva de likte med hensyn til dramatisering for og med elever, samt synging, for eller med elever.

## Hvor ofte går du på teater?

Resultatet er illustrert i figuren/tabellen under.

**Figur 1**



Kartleggingen viste at:

- 17 respondentene gikk på teater en gang i året og at
- 10 av 17 respondenter aldri gikk på teater.
- En respondent valgte å ikke svare.

Respondentene ble også spurt hvor ofte de gikk på konsert. Resultatet viste at

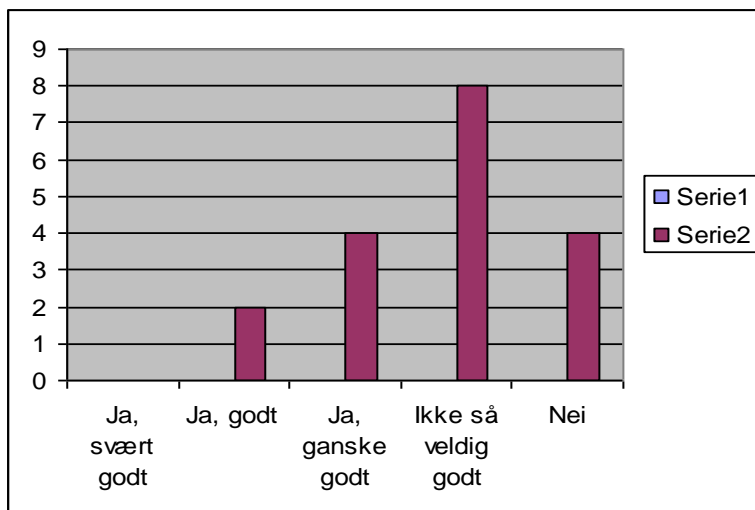
- 10 av 18 respondentene gikk på konsert to ganger i halvåret
- 8 av 18 gikk på konsert en gang i året.

En estetisk opplevelse kjennetegnes ved at man opplever noe igjennom sanseinntrykk. Inntrykkene gis i form av følelsesimpulser som glede, redsel, sinne osv. Estetiske opplevelse har ulik dybde (Paulsen, 2003). Den kan være knyttet til en musikkopplevelse hvor man glemmer tid og sted, eller kan skape innsikt gjennom å se et teaterstykke. Estetisk opplevelse

forutsetter at opplevelsen kan relateres til våre tidligere erfaringer. Manglende kunnskap og erfaring i forhold til et kunstfag kan hindre estetiske opplevelse. Det var bekymringsfullt at så få respondenter ikke søkte inspirasjon fra teater. Respondentenes erfaring og til dels manglende interesse for å søke opplevelse gjennom teaterforestillinger og konserter kunne ha sammenheng med deres forhold til estetisk opplevelse eller manglende interesse for disse kunst- uttrykkene. Respondentene opplevde flere konserter enn teaterforestillinger. Av 17 respondenter var det 7 som gikk på konsert en gang i året, mens 10 av 17 gikk på konserter to ganger i halvåret. Respondentene hadde større interesse av å oppleve konsert enn teaterforestilling. Likevel kunne det ut fra kartleggingen se ut som om at respondentene sjelden søkte estetiske opplevelser gjennom teater og musikk.

### Liker du å spille teater?

Figur 2



Ved å spille teater for elevene kunne respondentene gi elevene mulighet til estetisk opplevelse og erkjennelse av det temaet som skulle dramatiseres. Elevene kunne samtidig få idéer og inspirasjon til eget teaterarbeid. I innovasjonen var det et mål at respondentene skulle lage en forestilling for elevene. Den gode lærer er også kunstner. Men under kartleggingen viste det seg at:

- 6 av 18 respondentene var positive til å spille teater.
- 12 av 18 var mer negative.



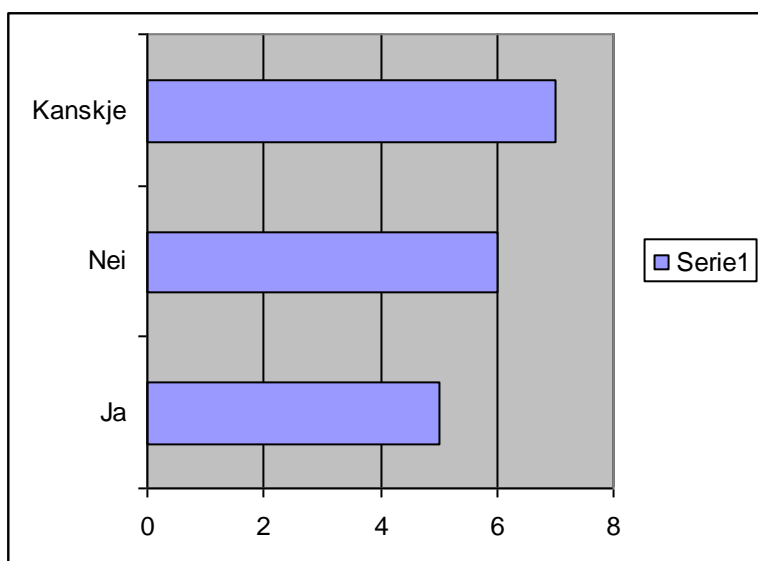
Siden det var så mange respondenter som ikke likte å spille teater, kunne det bli utfordrende for respondentene å spille teater for elevene. Her kunne det ligge en psykisk barriere.

I forhold til sang var resultatene mer positive. Resultatet at

- 10 av 18 var positive til å synge
- 8 av 18 var hadde en mer negativ holdning til det å synge.

Siden respondentene viste en større interesse for sang, kunne løsningen være å lage en forestilling med sangdramatiseringen. Sanger har et konkret innhold som en kan leke og improvisere rundt. Formen gir klare rammer fordi sangens tekst og melodi gir klare rammer til regiarbeid (Sæbø, 2010). Å velge formen sangdramatisering samsvarte også med ressursene i prosjektet. Min nærmeste samarbeidspartner var førstelektor i musikk og profesjonell utøvende operasanger. Respondentenes vegring mot å spille teater kunne derfor reduseres gjennom formen sangdramatisering.

### Synes du lærerne burde spille mer teater for elevene?



Figur 3

Resultatene viste at respondentene hadde motstand med å spille teater for elevene. Det var interessant å se at respondentene var mer positiv til å spille mer teater med elevene. Resultatet i utvalget viste at

- 9 av 18 respondenter syntes at de burde spille mer teater med elevene.
- 6 av 18 sa de kanskje burde spille mer teater med lærerne.
- 3 av 18 respondenter mente de ikke burde spille mer teater for elevene.

Resultatene viste også at kanskje - gruppen var stor i forhold til begge spørsmålene som omhandlet bruk av drama eller teater i undervisningen. Dette samsvarte også med resultatene i forhold til hvilke holdinger respondentene hadde til å spille/synge med eller for elevene. Resultatet viste at respondentene hadde omtrent samme holdning til å opptre for sine egne elever både med teater, sang og musikk.

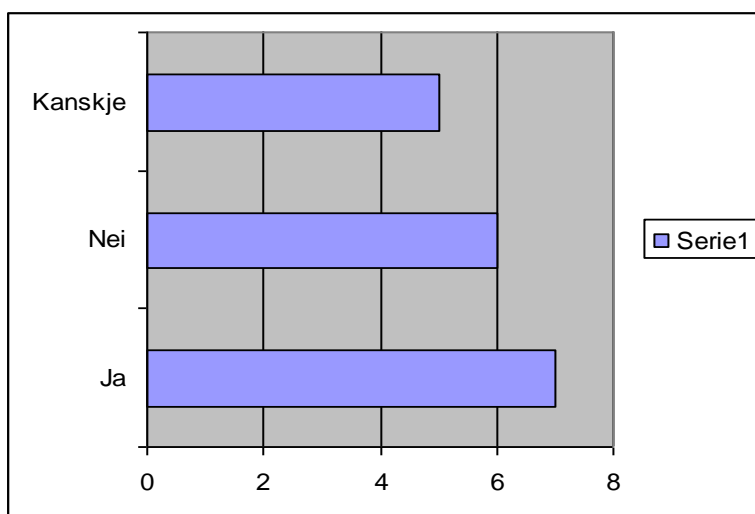
- 3 av 18 respondenter ønsket at de spilte/sang for elevene.
- 9 av 18 mente at lærerne kanskje burde spille/ synge mer for elevene.
- 6 av 18 ønsket at de ikke sang/spilte mer med elevene.

I forhold til å spille og synge med elevene ønsket

- 7 av 18 respondenter at lærerne burde spille/synge med elevene.
- 5 av 18 respondenter sa at de kanskje ønsket at lærerne burde spille/synge med elevene.
- 6 av 18 respondenter ønsket at de ikke burde spille/synge for elevene

**Ønsker du at lærerne burde spille/synge med elevene?**

**Figur 4**

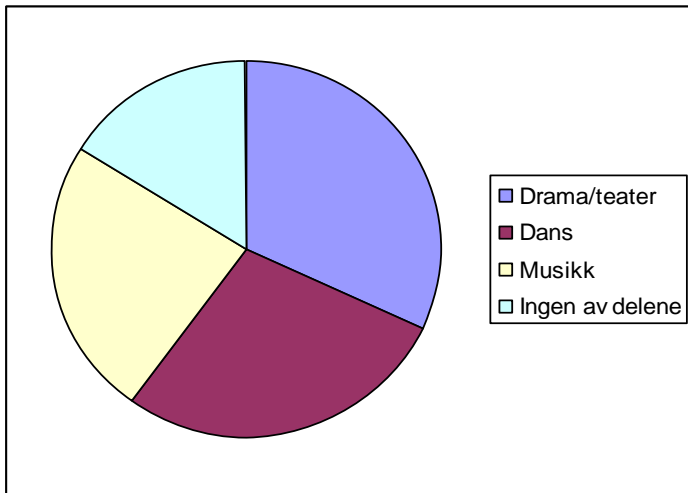


Det var interessant å se at selv om 2/3 deler av respondentene ikke likte å spille teater, synge eller spille for elevene, så var det likevel en klar tendens at flere respondenter syntes at lærerne burde spille mer teater, synge og spille med elevene. Respondentene ønsket ikke å opptre, men de var mer positive til å skape noe sammen med elevene

I drama kan man ta i bruk ulike metoder slik som tablå, bildeteater, forumteater, lærer-i-rolle, improvisasjon og rollespill. Spørreundersøkelsen hadde tatt opp dramatisering, rollespill og improvisasjon i spørreskjemaet, men utelatt mange andre metoder, slik som for eksempel; lærer-i-rolle. Ved å ta i bruk lærer-i-rolle går læreren inn i spillet sammen med elevene. Lærer- i- rolle betyr at læreren går inn og ut av rollen i løpet av spillets gang. Lærerne blir dermed en del av den skapende prosessen. I lærer-i-rolle er det viktig at lærerne får mulighet til å utvikle og stimulere elevenes evne til å gå inn i spill. Den viktigste årsaken til at lærerne skal gå inn i rolle, er for å gi elevene mulighet til å delta ekte og oppriktig i en improvisasjon omkring det tematiske innholdet i spillet. Elevene må forholde seg til spillets tematiske og følelsesmessige innhold (Braanaas, 2002). Lærer- i- rolle er en krevende metode fordi det forutsetter at lærerne har kunnskap om dramafaglige konvensjoner og i tillegg kan strukturere og lede kreative dramaprosesser (Sæbø, 2005). I forhold til tid, ressurser og lærernes kompetanse, ville det være for ambisiøst å gå inn i den metoden. Respondentene fikk derimot prøve seg på noen metoder i forhold til bruk av rollefigur høsten 2009. Ved bruk av rollefigur gikk respondentene inn i en rolle, og elevene skulle være seg selv i møte med rollefiguren. I forhold til det videre arbeidet med prosjektet var det viktig å få gitt respondentene i kanskje og nei - gruppene en god opplevelse i forhold til å spille teater, synge og spille instrumenter for elevene.

## Hva ønsker du å lære mer om?

Figur 5



Da arbeidet med innovasjonen startet var dans med i prosjektet, men av ulike årsaker ble ikke dans med videre.

- 8 av 18 respondenter ville lære mer om drama/teater.
- 7 av 18 respondenter ville lære mer om dans.
- 6 av 18 respondenter ville lære mer om musikk.
- 4 av 18 respondenter var ikke interessert i å lære noe i forhold til bruk av kunstfagene musikk, drama eller dans i undervisningen.

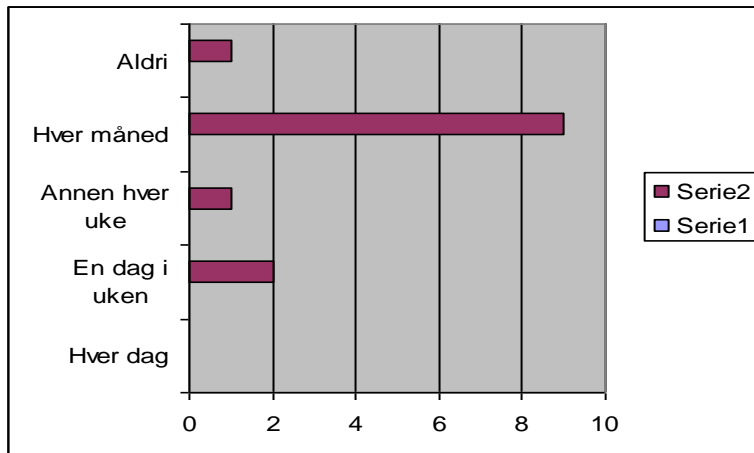
Resultatene viste at respondentene var motiver for å lære mer om både drama, dans og musikk i undervisningen. Respondentenes positive holdning til å lære mer om kunstneriske uttrykk ved å utforske og utfolde sine skapende evner var vesentlig for å starte innovasjonen. På den annen side viste resultatene at 4 av 18 respondenter ikke ønsket å lære. Ved å ta de fire umotiverte respondentene inn i innovasjonene kunne det by på utfordringer i form av at de kunne opptre som illojale deltakere i innovasjonene. På den annen side var det viktig å gi dem en sjanse til å oppleve hva det vil si å være i en skapende prosess. I læreplanverket for kunnskapsløftet står det at *alle bør få sjansen til å erfare både det slit det kan koste og den fryd det kan vekke å gi følelser form, tanker uttrykk og kroppen anstrengelser* (L97a, 06 s.7). For at elevene skal kunne oppleve hvilken glede det er å utforske og utfolde sine egne skapende evner, så måtte lærerne få ferdigheter i å uttrykke sin følsomhet gjennom ulike kunstneriske uttrykk.

## Ferdigheter

I forhold til ferdigheter ble det vurdert hvor ofte respondentene tok i bruk rollespill, dramatisering og sang i undervisningen.

### Hvor ofte har du rollespill i din undervisning?

Figur 6



I spørsmålet knyttet til respondentenes bruk av dramatisering i undervisningen var det 15 respondenter som svarte.

- 2 av 15 respondenter tok aldri i bruk dramatisering i undervisningen.
- 7 av 15 respondentene jobbet med dramatisering hver måned.
- 3 av 15 respondenter svarte at de tok i bruk dramatisering en dag i uken.

Resultatet i forhold bruk av dramatisering og rollespill i undervisningen viste at flertallet bruker dramatisering og rollespill omtrent en gang i måneden. I forhold til bruk av sang i undervisningen var det 3 av 15 respondenter som aldri brukte sang i undervisningen.

- 9 av 15 sang en gang i måneden.
- 3 av 15 brukte sang i undervisningen en dag i uken.
- 3 av 15 tok i bruk sang i undervisningen hver dag.

Over halvparten av respondentene sang en gang i måneden. Sammenlignet med bruk av dramatisering og rollespill var det samsvar mellom respondentenes bruk av sang, dramatisering og rollespill. Det hadde de omtrent hver måned. Det var et par flere respondenter som tok i bruk mer sang enn dramatisering og rollespill flere enn en gang i

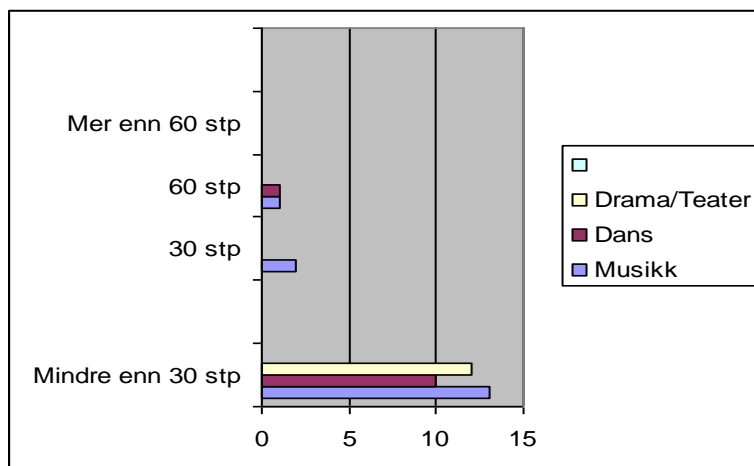
måneden. Årsaken til at respondentene brukte mer sang i undervisningen skyldtes kanskje at et par lærere hadde musikkfaglig kompetanse, og det var derfor naturlig at de tok musikkfaget mer i bruk.

Til tross for mangelfull kompetanse i drama tok likevel omtrent halvparten av respondentene i bruk dramatisering og rollespill hver måned. Forskningsrapporten fra professor Anne Bamford, ”The Wow factor”, slår fast at dårlig undervisning i kulturfag har en direkte negativ effekt på barns kreativitet og selvtillit. De får en negativ opplevelse av kulturundervisningen som fører til ødelagt kreativitet, dårligere selvtillit og mindre trivsel på skolen (Bamford, 2008). Det var imidlertid ikke noe som kunne avkrefte eller bekrefte om de respondentene som tok i bruk rollespill og dramatisering, gav elevene en god undervisning. Ferdigheter i forhold til uttrykksformer og spillkompetanse ble ikke vurdert. Ei heller hvordan de reflekterte og vurderte metodene som ble brukt i forhold til det tematiske som ble bearbeidet. Respondentenes mangel på dramafaglig kompetanse var likevel bekymrende. På den annen side var det oppløftende å se at respondentene tok i bruk rollespill og dramatisering i undervisningen. Det kunne kanskje signalisere om at de opplevde det som gode metoder i forhold til læring i skolen.

## Kunnskaper

### Har du kunstfaglig kompetanse innenfor musikk, dans, drama og teater?

Figur 7



I forhold til respondentenes kompetanse viste resultatene at ingen av respondentene hadde kompetanse i drama. 1 respondent hadde imidlertid 60 studiepoeng i musikk, mens en annen hadde 60 studiepoeng i dans. 3 respondenter hadde 30 studiepoeng i musikk, ellers var de andre respondentene uten faglig kompetanse i drama, musikk og dans. For øvrig hadde to

respondenter kompetanse i kunst og håndverk, mens et par andre sang i kor eller spilte i korps.

## **5.2 Problemdiagnose**

Da kartleggingen var gjennomført kom det frem flere faktorer som ble retningsgivende for den videre innovasjonen.

- Respondentene oppsøkte i sjelden grad konserter og teaterforestillinger som kunne gi dem estetiske opplevelse.
- Respondentene likte generelt ikke å spille teater for elevene, men flere av dem så verdien og nytten av å spille teater med elevene.
- Respondentene likte generelt å synge og spille instrumenter.
- Respondentene tok generelt i bruk dramatisering, rollespill, men har ingen kompetanse i å ta i bruk disse metodene.
- Det var en tendens at respondentene ønsket å lære mer om drama, dans og musikk.
- Det var en liten gruppe respondenter som ikke vil lære noe som helst.
- Blant respondentene var det en stor kanskje – gruppe.
- Det var en liten gruppe respondenter som var positive og som ønsket å lære.

I forbindelse med kartleggingen viste spørreundersøkelsen at 81,3 % av lærerne hadde mindre enn 30 studiepoeng i musikk, og at samtlige lærere på mellomtrinnet var uten dramafaglig kompetanse. Sett i forhold til en landsdekkende undersøkelse Drama i L97 (Sæbø, 2003) der 386 lærere deltok, hadde 6 % av lærerne god bakgrunn og kompetanse i drama. Utvalget i denne innovasjon hadde mindre dramafaglig kompetanse enn gjennomsnittet blant norske grunnskolelærere. Respondentene hadde ingen kompetanse i drama. Likevel var det flere i utvalget som tok i bruk ulike dramametoder i undervisningen sin. Dette på tross av at forskning sier at dårlig undervisning i de estetiske fagene er mer skadelig enn bra for elevene (Bamford, 2008). Jeg vurderte det slik at siden flere av lærerne allerede tok i bruk ulike metoder i undervisningen, så var det viktig at de fikk undervisning i det de metodene de tok i bruk. Å undervise i metoder som de ikke hadde kompetanse i, vitnet om at de så verdien av å ta i bruk andre metoder i undervisningen. En tredjedel ønsket å lære mer om drama og teater i undervisningen. Kartleggingens viste imidlertid at 47,4 % av respondentene ønsket å lære mer om drama og teater, mens 42,1 % ønsket å lære mer innenfor musikk. Konklusjonen var at det vil være hensiktsmessig å foreta en innovasjon for å heve kompetansen og holdningene til

lærerne. Det så ut til å være en tendens at respondentene ønsket å lære mer om bruken av musikk og drama i undervisningen. Å ha en positiv holdning til innovasjonen var et nødvendig utgangspunkt for å sette i gang innovasjonen. Ved å være motiverte for å lære mer kunne respondentene klare å oppfylle kunnskapsløftets krav i forhold til estetiske læreprosesser som skulle bli en integrert del av elevenes læring. Ved å gjøre det skulle elevene få oppleve mer varierte arbeidsmetoder og oppdage gleden ved å få nye ferdigheter i blant annet kunst (LKa, 06).

### **5.3 Mulige barrierer**

På den annen side var ikke samtlige respondenter like motivert og inspirert til å lære mer i forhold til drama og musikk i undervisningen. En årsak kunne være at de hadde liten estetisk kompetanse. På hvilken måte kunne de se at de hadde behov for å heve sin estetiske kompetanse, når ingen hadde kunnskap og ferdighet i forhold til å ta i bruk dramafaget i undervisningen? 4 av 18 respondenter ønsket ikke å lære mer om drama eller musikk i undervisningen. Å være i en kreativ prosess krever hardt arbeid. En avgjørende forutsetning for å lykkes var at respondentene var motivert for å lære. Å ha motivasjon var viktig for å få et eierforhold til innovasjonen (Skogen, 2003). Respondentene ville oppleve i større grad oppleve å møte motstanden i en skapende prosess dersom de opplevde innovasjonen som viktig for sin egen yrkesutøvelse. I arbeidet med å heve lærernes estetiske kompetanse kunne disse respondentenes manglende motivasjon for å bli med på prosjektet bli en stor utfordring. Faren ved å ta dem med var at de kunne opptre som illojale spillere i prosjektet.

På tross av den mulige barrieren så valgte jeg likevel å jobbe med hele lærerkollegiet. Irgens (2007) mener at en av faktorene for å lykkes med å endre bedrifter fra brukbare til svært gode, er at alle i bedriften er med. Fellesskapet, det å ha alle med seg i prosjektet ble derfor viktig. Det var også viktig at alle visste hvilke mål som gjaldt for prosjektet. I det nye prosjektet som skulle igangsettes måtte alle lærerne jobbe ut fra læreplanmålene i de enkelte fagene for å skape forestillingen. Det ble lagt vekt på at alle elevene skulle inn i en skapende prosess. Dramafaget har teori, øvelser og metoder som kunne gi lærerne mulighet til å ta i bruk mer varierende og engasjerende læringsformer. Gjennom å gi lærerne mulighet til å ta i bruk sine egne skapende evner gjennom ulike aktiviteter og læringsuttrykk så kunne de imøtekomme kravene om tilpasset opplæring og behov for varierte arbeidsmoder. Dette hadde blant annet sammenheng med læreplanen for grunnopplæringen, generelle del, hvor følgende står:



*Elevene må utvikle glede ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende evner (LKa s. 7) og Opplæringen må trene blikket og øve sansene for de opplevelsesmessige sidene ved alle fag (LKa s. 8).*

Dersom samtlige lærere hadde litt kunnskaper om og ferdigheter i de estetiske fagene så hadde de kanskje selv sett behovet og vært motivert for å lære mer. Det optimale utgangspunkt for innovasjonen hadde vært dersom samtlige lærere vært motivert for å lære mer om bruken av estetiske læreprosesser i undervisningen. Det stilles stadig nye krav i opplæringsloven og læreplanene som fører til at læreren trenger å oppfylle kravene. Skogen (2004) mener at læreren først og fremst må finne ut av om hun eller han har den kompetansen som trengs for å utføre de pålagte oppgavene. Skolene trenger mer varierte og engasjerende arbeidsmetoder. Men på hvilken måte kunne de fire respondentene klare å tilrettelegge for kunstneriske uttrykk og utfolde egne skapende krefter dersom de selv aldri har erfart det slit det kan koste og den fryd det kan vekke å gi følelser form i form av dans, musikk, teater og sang.

Rektor på skolen hadde tro på prosjektet og viste mot, evne og vilje til å satse på at samtlige lærere på mellomtrinnet skulle få mulighet til å heve sin kompetanse i drama og musikk. Ved å fokusere på elevaktiv og skapende læring var rektor opptatt realisere den totale læreplanen. Det var ikke opp til den enkelte lærer, men det var rektor ved skolen som bevisst gikk inn og sa: *Dette skal dere lære! Det er viktig for våre elever.* Rektors bevisste vilje og evne til å satse er i følge Sæbø nøkkelen til suksess. Sæbø gjennomførte i 2009 en casestudie av fire skoler som satset aktivt på kunst og kultur i opplæringen. Forskningen viste at skolens vellykkede satsning skyldes en rekke faktorer. En av dem var rektors evne til å satse på kunst og kultur i opplæringen. *De har stor tro på verdien av kunstfaglig opplæring og ser på den som en del av et helhetlig opplegg* (Sæbø, 2009 s. 21<sup>3</sup>) Dette samsvarer godt med rektoren på den utvalgte skole. Rektors velvilje til prosjektet var en vesenlig faktor for at innovasjonen kunne settes i gang. Rektor ønsket også at lærerne skulle bli i stand til å oppfylle kunnskapsløftets krav i forhold til kunst og estetiske læreprosesser. Skolen hadde tidligere brukt mye tid og ressurser på å sette opp forestillinger, men de var ikke knyttet opp mot læreplanmålene. Det var også slik at bare et fåtall av elevene fikk opptre. Rektor så på det nye prosjektet som spennende og

---

<sup>3</sup> [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/kunst\\_kultur\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/kunst_kultur_opplaring.pdf)

verdifullt fordi det skulle favne langt flere elever samt læreplanmålene. Prosjektet skulle være en integrert del av elevenes læring som skulle gjennomsyre skolens pedagogiske virksomhet og de omgivelsene læringen foregikk i.

#### **5.4 Løsningsfasens første del**

Ved igangsettingen av løsningsfasen ble det fokusert på lærernes egne skapende uttrykk. De jobbet med skapende evner, uttrykk og ferdigheter innenfor de estetiske fagene musikk og drama. Målet med arbeidet var å lage en presentasjon/visning for elevene av lærernes ”*Historiske spill*”. Det var viktig at lærernes miniforestilling skulle inspirere elevene til selv å lage forestilling og til å få kunnskap om historiene til de ulike fjellene langs Nordlandskysten.

#### **Gruppeintervju og dybdeintervju**

Resultatene fra gruppeintervju og dybdeintervju blir her presentert og kommentert i sammenheng med mine egne observasjoner. De ulike metodene belyser evalueringsspørsmålene i forhold til problemstillingen og innovasjonen på ulike måter. I arbeidet med lærernes estetiske uttrykk hadde jeg rollen som dramalærer for informantene.

For å heve lærernes kompetanse i drama og musikk var det vesentlig at informantene i denne delen av innovasjonen fikk oppleve å være skapende og jobbe med sine egne estetiske uttrykk. Skogen (2004) skriver at i et hvilket som helst system vil det være personer som ikke har *en overveiende positiv læringshistorie* (Skogen, 2004 s.76). Dette vil påvirke deres evne og vilje til å møte endringer i sitt arbeid. Lærerne opptre for elevene hver dag, men de er forskjellige. Noen har lett for å eksponere seg, mens andre er mer forsiktige. Det var viktig å legge forholdene til rette slik at alle, - uansett læringshistorie følte seg ivaretatt og opplevde å mestre de ulike oppgavene de fikk tildelt. For at informantene skulle klare å være i en skapende prosess, var det viktig at de opplevde trygghet. Skogen (2004) velger ut én type faktor i forhold til barriere i innovasjonsarbeid, nemlig *dimensjonen sikkerhet/trygghet versus usikkerhet/utrygghet* (Skogen, 2004 s.76). Han anser den som sentral i innovasjonsarbeid fordi den opptre relativt ofte. For at informantene skulle få heve sin estetiske kompetanse i form av estetiske uttrykk, var det i første omgang nødvendig å jobbe for å redusere psykologiske barrierer. Skogen (2004) mener at som innovatør kan man redusere psykologiske barrierer ved å gi informasjon. I prosjektarbeidet var det viktig at informantene fikk informasjon underveis slik at de visste hva som skulle skje videre i prosessen og hva som krevdes av dem. For å gi informantene faglig inspirasjon ble det iverksatt en inspirasjonsdag

for informantene i desember 2008. Videre fikk informantene et informasjonsbrev like før de skulle i gang med det praktiske arbeidet. Årsaken til at brevet ble sendt, var skolen sendte informasjon om at informantene bare kunne være på kurs på høghskolen i 2 dager, mens den tredje dagen, dagen før påsken måtte de jobbe. Det ble informert fra skolen om at det var vanskelig å få tak i vikarer for så mange lærere til de dagene. På det tidspunktet var det usikkert om problemet med å avsette tre arbeidsdager skyldes praktiske eller psykologiske barrierer. *Praktiske barrierer er mindre beheftet med skyld og skam* og det kan føre til at de lett blir brukt som unnskyldning for andre barrierer (Skogen, 2004 s.77). For å dempe lærernes eventuelle angst fikk de informasjon om hvilke forventningene det var til disse dagene, og hva målet var. Det var først og fremst viktig at lærerne skulle ha det artig. Gode opplevelser gir inspirasjon i den skapende prosessen. Alt de jobbet med skulle ikke vises for elevene. Informantene skulle bare vise elevene det beste av det de jobbet fram. Informantene var ulike mennesketyper med forskjellig erfaringsbakgrunn. Min oppgave var å veilede dem ut fra deres ståsted. Forestillingen skulle kvalitetssikres slik at ingen informanter trengte å være redde for at de skulle dumme seg ut. Det var et mål at elevene skulle bli både overrasket, stolte og inspirert av å oppleve sine lærere på en ny måte.

Etter å ha sendt brevet så det ut som om at det praktiske ordnet seg likevel. Ut fra observasjon kunne det tolkes som om brevet hadde hatt en beroligende effekt på informantene. Men i gruppeintervjuet kom det frem at informantene ikke hadde fått med seg informasjonen som hadde blitt presentert i brevet. I dybdeintervjuet bekreftet informantene at de ikke hadde skjønt hvilken rolle de hadde i prosjektet. Informasjonen i form av presentasjon av prosjektet på skolen, inspirasjonsdagen på høghskolen, samt informasjonsbrev hadde ikke en betryggende effekt. I gruppeintervjuet sa noen av informantene at de opplevde utrygghet like før de skulle inn på Høghskolen. I dybdeintervjuene sier en av dem: *Det verste var like før vi skulle inn til første undervisningstime på høghskolen. Da var det mange som var frustrerte og lurte på hva i alle verden vi egentlig hadde sagt ja til!* (LA) Senere i intervjuet uttrykte han på hvilket tidspunkt han følte trygghet i prosessen. Han svarte *Fra vi kom inn. Det var ingenting som var skummelt etter hvert. Det var bare artig* (LA). Han fortalte videre at han følte seg trygg da undervisningen ble satt i gang. Informanten sa med andre ord noe om at praktiske arbeidet gav han trygghet, ikke informasjonen i form av brev, impuls i form av workshop og fremlegget av prosjektet på skolen. Informasjon er greit nok, men det blir ikke forstått før man faktisk gjør det. Flere informanter uttrykte i gruppeintervjuet at de følte trygghet da det praktiske arbeidet var i gang. Først ved å gå inn og være i en skapende prosess har man

mulighet til å forstå ved å erfare og reflektere over det man skaper. John Dewey sier at det er gjennom refleksjon over opplevelse man skaper erfaringer. Han er kjent for slagordet: *Learning by doing*, Han mener at læring forutsetter aktiv deltakelse. Man lærer gjennom å handle (Dewey, 2008). Informantene hadde for lite kunnskap til å forstå hva arbeidet med å skape et tverrfaglig prosjekt basert på estetiske læreprosesser faktisk innebar. Når informantene fikk erfare den skapende prosessen, så ble den psykologiske barrieren mindre. En annen informant la vekt på den praktiske barrieren. Han sa at hans oppmerksomhet hadde konsentrert om hvem som skulle vikariere for han. Dermed ble brevet bare noe han leste, men som han ikke festet seg videre med.

Da informantene kom til høgskolen fikk de instruksjon. De ble samlet i en sirkel hvor de fikk instruksjon i oppvarming av kropp og stemme. Sirkelen kan oppleves som trygghet fordi der blir alle sett. Informantene fikk en klar og tydelig instruksjon. De utførte de samme oppgavene på samme tid i sirklene. Det kan oppleves som mindre utrygt enn om man hadde måttet utføre oppgavene alene med de andre deltakerne som publikum. Det var viktig å gi informantene ro til å eksperimentere med kropp og stemme uten at de ble observert av de andre. Skogen (2004) mener at menneskets evne til å takle endringer er basert på personenes basale trygghet. Noen har et godt selvbilde som følge av at man har mestret ulike situasjoner og fått positiv bekreftelse fra omgivelsene. Slike mennesker har lettere for å utholde spenninger i nye situasjoner.

*Jeg stilte meg åpen. Jeg så det som artig å få være med. Jeg ante jo ingenting. Hva skulle vi gjøre? Jeg var åpen og rolig. Etter hvert ble det slik at vi raskt skulle lage en forestilling. Det var helt greit. Det å dra på høgskolen var også helt greit for min del (LC).*

Andre som har opplevd å mislykkes i nye situasjoner, vil i høyere grad oppleve angst for det som er nytt. Disse menneskene kan være mindre fleksible og trenger mer tid til å bli vant til den nye situasjonen.

*Etter at halve dagen hadde gått så tenkte jeg: Hva er det som kommer? Og hva er det som skjer? Det var jo det det gikk i, før man fikk satt seg ned og fikk en forståelse av hva er det vi skal gjøre videre. Da var det jo egentlig ganske greit når vi hadde kommet i gang med det vi egentlig skulle gjøre (LD).*

Det var ubehagelig for LD å gå inn i noe ukjent. Informanten uttalte senere i intervjuet at han opplevde lekene som overkommelig fordi han var sammen med kollegaene som han hadde

kjent i mange år. Når lekene ble satt i sammenheng med det skapende arbeidet som de gikk i gang med, forsto han poenget. Dersom lekene ikke hadde blitt satt inn i en større sammenheng, hadde de mistet sin funksjon, og han hadde opplevd øvelsene som tullete og meningsløse. Han opplevde samme motstand da han ble presentert for ulike øvelser som omhandlet teknikk og det håndverksmessige. Han undret seg over hva som var meningen med dette. Da han senere fikk utdelt arbeidsoppgaven der han kunne ta i bruk redskapene som han hadde lært, så forsto han meningen.

En annen informant (LB) hadde en annen opplevelse. Den største barrieren for han var å stå på scenen. Han sa: *Det jeg var redd for, var å tenke på hva skal vi fremføre, synge. Jeg var redd for ting som jeg følte at jeg ikke mestret.* Vedkommende hadde deltatt på ulike dramakurs, og det hadde ført til at han hadde mindre motforestillinger mot å delta på arbeidsseminar i forhold til sine kollegaer. Å stå på en scene, å by på seg selv ved å gå inn i en annen rolle, var mer skremmende for informanten. Han hadde deltatt på andre kurs i drama og følte seg tryggere i rollen som instruktør. Det var mer skremmende for informanten når han selv måtte inn i en rolle for å vise seg frem på scenen. Informantene skulle opptre for sine elever. Målet med det var ikke bare å inspirere elevene, men også gi informantene ferdigheter i å opptre for et publikum. Informantene måtte kjenne på hva det vil si å opptre, før deres egne elever skulle gjøre det. Etter å ha stått på scenen fikk informanten en annen opplevelse når det gjaldt sine teatermessige ferdigheter. Han sa:

*Det var artig (latter). Det var kjempeartig. Det var en ny opplevelse. Jeg var veldig fornøyd med meg selv. Etter forestillingen tenkte jeg: "Å, kunne vi ikke hatt dette en gang til (latter). Det var godt å være ferdig, samtidig så tenkte jeg: Å, er det ferdig nå. Dette var jo litt okei. Nesten sånn: Kan vi ikke sette opp en skolerevy eller noe sånt. Det var like før jeg meldte meg inn i en teatergruppe, eller noe sånt (LB).*

Informanten opplevde den største utfordringen i å stå på scenen foran sine elever. Når han klarte å overvinne sine psykiske barrierer, så opplevde han mestring. Han ble fylt med en lykkerus over å ha vunnet over sine psykiske barrierer og ble inspirert til å stå på scenen flere ganger. Opstad (2010) mener at å sprengne egne grenser, å oppdage at man har egne evner er en tilfredsstillende følelse som gir tro på egne muligheter og ferdigheter. Opplevelsen av glede over et godt utført arbeid, det konkrete sansbare resultatet og utviklingen av et godt selvbilde er en del av en estetisk opplevelse. Opstad (2010) mener at det er viktig for livskvalitet til den enkelte. Det bidrar til å gjøre oss bedre og til å bli mer dannende samfunnsborgere.

Målet med undervisningsopplegget var i første omgang å gi informantene en inspirerende start og å oppdage sine kreative evner. Undervisningsopplegget skulle basere seg på en levende, leken og estetisk undervisning som kunne inspirere lærerne til egen undervisning. Etter oppvarmingen av kropp og stemme fikk informantene gjennomføre to ulike regelleker. Når informantene fikk oppleve å leke ut fra bestemte regler, virket det som at de glemte sitt eget ego. De lo mye og det så ut som om de opplevde glede ved å løse oppgavene sammen. De våget å eksperimentere og fantasere i gruppearbeidene. I gruppeintervjuet var det en informant som skulle prøve å utdype hva han opplevde som morsomt med prosessen. Han svarte begeistret: *Alt! Hele settingen, leken, oppleve nye situasjoner, le av seg selv, hverandre, leken gjorde at situasjonen ble lettere, spesielt for dramafaget (L1).*



I gruppeintervjuet kom det frem at undervisningsopplegget som hadde ledet fram til forestillingen, hadde vært en morsom prosess. En informant forklarte hva han opplevde som morsomt: *Tilnærmingen som vi skulle gjøre, det at vi lekte, vi tilnærmet oss det farlige på en morsom måte (L4).* Leken som lå til grunn for den skapende prosessen, var svært viktig. Den lekende atmosfæren førte til at informantene følte seg trygge. Ved å ha lek som ramme rundt den skapende virksomheten fikk informantene mot til å gå inn i det skapende arbeidet. For å forberede informantene på gruppeoppgaven fikk de jobbe med ulike teknikker som karakterarbeid, sang, rytme og bevegelse. I karakterarbeid fikk informantene redskap i forhold til ferdigheter som omhandlet ulike måter å gå på. Informantene lot seg lett lede gjennom de

ulike punktene på kroppen. De jobbet konsentrert og målrettet. Informantene var velvillige og tok lett imot instruksjon når de jobbet med sine ferdigheter i forhold til å uttrykke seg scenisk.

Informanten opplevde det som godt å gi avkall på kontroll og la seg bli instruert, samtidig opplevde de det som krevende å gjøre noe nytt. Informantene utfordret sin nærmeste utviklingszone. De fikk prøvd ut sine egne ideer, samtidig som de mottok instruksjon underveis. Dramafagets pedagogiske nytteverdi er at det fungerer som en konkretisering av lærestoffet (Sæbø 2010). Prosjektet hadde også som mål å formidle en del av lokalhistorien.

I det videre arbeidet ble informantene delt inn i grupper hvor de fikk utdelt hver sin tekst fra boken "Trollfjell" av Magne Myrvold og ulike melodier. Informantene fikk i oppgave å dramatisere en rap ut fra impulser i form av tekst og melodi. Informantene hadde fått undervisning i de ulike teknikkene innenfor dramafaget i form av karakterarbeid. Nå skulle de lage en rap og dramatisere den. En informant sa i dybdeintervjuet:

*Jeg ble mest imponert over helheten. For jeg tenkte; skulle ikke vi lage forestilling? Da jeg skjønnte at det var en del, så ble jeg veldig imponert hvordan det gikk fra bare å være mye lek til å bli noe som man skal bruke. Så det synes jeg var veldig bra (LB).*

I forhold til å være i en skapende prosess svarte en informant at: *Godt at noen hadde bestemt rammene (L6)*. En annen informant sa: *verre dersom vi hadde fått et manus (L7)*. Informantene opplevde den skapende prosessen som positiv. De fikk bestemte rammer som de jobbet ut fra og fikk veiledning der det var nødvendig. Undervisningsopplegget hadde en stram regi med tanke på hva de skulle tilegne seg av kunnskap slik at de kunne klare å skape et resultat som kunne vises til elevene.

*LA: Det var bare positivt, fordi det gikk så fort hele tiden. Hadde vi fått beskjed på forhånd at vi skulle lage en tekst eller skrevet et manuskript, så hadde vi gruet oss noe voldsomt. Men vi fikk så kort tid, så det var bare å gjøre det. Vi fikk ingen tid til å sette oss ned og grue oss.*

Informanten opplevde at den psykologiske barrieren ble mindre som følge av at de fikk korte tidsfrister innenfor klare rammer. Dette samsvarer med det Skogen (2004) mener når det gjelder bruk av tid som både kan fremme og hemme psykologiske barrierer i innovasjonsarbeid. Informantene ble dessuten ikke overlatt til seg selv i den skapende prosessen. De fikk veiledning underveis og dette samsvarer med det Sæbø (2009) mener er

nødvendig når man er i en kreativ prosess. I en kreativ prosess er man nødt til å gi deltakerne tekniske ferdigheter samtidig som man gir dem rom til prøving og feiling.

I gruppearbeidet var det et mål at informantene skulle klare å skape et sosialt fellesskap der de måtte forhandle om hva en skulle spille, hvordan en skulle gjøre det, og hvorfor en skulle gjøre det. Informantene var kjent med en arbeidsform fra tidligere forestillinger hvor et par lærere er involvert i regiarbeidet. Denne gangen skulle alle få være skapende. Alle informantene skulle få oppleve å bli kjent med sine egne uttryksmuligheter. For å skape et godt sosialt fellesskap var det viktig at alle fikk en opplevelse av at det de uttrykte var viktig. Dette er grunnleggende for holdningen til ens eget uttrykk. Under evalueringen i gruppeintervjuer svarte en av informantene følgende på hva det var de opplevde som morsomt: *Vi var sammen, lo med hverandre, så hverandre på nye måter (L2)*. Tilbakemeldingen viste at informantene hadde fått ny kunnskap om hverandre. En forutsetning for det skapende arbeidet var at informantene hadde evnen til å arbeide sammen, og at de visste at de kunne stole på hverandre. En annen informant sa i gruppeintervjuet at han opplevde at det var flott å skape noe sammen. *Det var en flott opplevelse å gjøre det sammen. Det var ikke han som er så flink og som alltid tar ansvar som gjorde det. Vi skrev sammen, gjorde det samme (L3)*. Kommentaren til denne informanten fortalte at informantene hadde forbedret sine sosiale ferdigheter. I et arbeidsmiljø hvor alle var trygge, våget informantene å by på seg selv i gruppearbeidet. Informantene bidro alle sammen til å skape en forestilling.

I arbeidet med å skape situasjoner fra en gitt tekst ble det observert at fantasien i de ulike gruppene blomstret. Informantene klarte å skape ulike historier, og de arbeidet med å finne meningen med det de skulle synges og fylle sangen med underliggende betydning eller *undertekst*. Øyen (2001) kaller dette arbeidet en "dektektivlek". Fantasien fikk fritt spillerom. Informantene oppdaget mulighetene som fantes i teksten som kunne gjøre den organisk. De tolket teksten slik de fikk den, og diktet videre ut fra tekstens rammer. Den åpne teksten førte til et godt samspill mellom informantene. Begge gruppene hadde gruppe-medlemmer som deltok aktivt for å finne underteksten og for å skape noe videre ut fra tekstens rammer. Det gode samarbeidet og gleden over å skape noe sammen, så også ut til å ha påvirket forestillingen og smittet over på elevene. En informant sier følgende: *Elevene sa etter forestillingen: "Åh! Hvor dere flørtet og så gode venner dere var! (L5)*.





Når det gjelder informantenes syn på egen kompetanse ble de vurdert ut fra hvilke ferdigheter de mente de hadde fått, og hvilke holdninger de hadde til å jobbe videre med i prosjektet for å lære mer. En informant svarte følgende: *”Jeg fikk en a – ha opplevelse på hva vi kan gjøre”* (L 1) Informanten opplevde å ha fått mer kunnskap og bedre ferdigheter i å skape et scenisk innslag ut fra en tekst. En annen av informantene hadde vært ukjent med å stå på scenen tidligere. I dybdeintervjuet fortalte han at i andre PSM- produksjoner hadde han alltid fått rollen bak scenen. I forhold til sin egen utvikling sier han:

*Jeg har aldri vært på en slik prosess verken som lærer eller student. Jeg var litt spent på dette med lekene. Det å spille seg ut i forhold til hverandre, men jeg syntes at jeg ble bedre etter hvert. Det var en utrolig spennende prosess å få et lite utklipp om sagnet der vi skulle få lage en rap (LC).*

Han opplevde at selv om han aldri tidligere hadde jobbet med å være i en skapende prosess gjennom å jobbe med en tekst og skape et scenisk innslag, så klarte han å slippe kontrollen og våge å by på seg selv. Gjennom å våge å stå i et kreativt kaos oppdaget han at han hadde en kompetanse som han tidligere ikke hadde vært klar over. Informanten var overrasket over hvor mye han i samarbeid med sine kollegaer klarte å skape i løpet av den korte tiden som de hadde fått tildelt. Han reflekterer også over egen utvikling og vurderer det slik at: *For det første var det et godt avbrekk i det daglige og det var lærerikt for meg i hvert fall. Artig å stå på en scene, ikke bare bak (LC).* Videre reflekterte han over hva han hadde lært i løpet av prosessen. Han opplevde å ha blitt mer bevisst på å ha en leken atmosfære rundt den skapende prosessen. Utfordringene han fikk var i form av ulike rytmeøvelser. Han sa:

*Jeg husker rytmeøvingene fordi jeg hadde så mye å lære på det området. Jeg har tidligere jobbet med kulisser. Jeg ser for meg scenebilde, kulissene. Jeg hadde så mye å lære i forhold til det sceniske, rytme, å lage et spill, å sitte og jobbe med teksten (LC).*

Informanten var fra tidligere produksjoner på skolen, vant til å jobbe med scenografi. Det var mer ukjent for ham å skrive tekst, lære seg en rap og stå på scenen. Han var likevel åpen og glad fordi han hadde fått erfart en annen måte å tilegne seg kunnskap på. Han innså at han hadde mye å lære. Opstad (2010) mener at skapende læreprosesser er sammensatte og viktige fordi de inngår i en viktig dannelsesprosess. Å sprengne egne grenser, å oppdage at man har evner er en tilfredsstillende følelse som gir selvtillit og tro på egne muligheter og ferdigheter. En annen informant sa følgende: *I forhold til det at vi sto på scenen med, så gav dere oss akkurat det vi trengte (LA).* Denne informanten opplevde at han hadde fått tilstrekkelig med kunnskaper og ferdigheter som førte til at han i samarbeid med sine kollegaer klarte å fremføre en liten forestilling for sine elever. Videre reflekterte informanten over hvorvidt hans egen kompetanse ville være tilstrekkelig, når han selv skulle legge forholdene til rette for at elevene skulle kunne klare å være i en skapende prosess.

*LA: Det blir jo straks vanskeligere når vi er de som skal være med på alt, være den som ha regien. Det krever en del forberedelse, så det blir kanskje en utfordring å ha tid til å sette seg ned og planlegge. Hvis elevene skal gjøre det på samme måte, så har ikke vi et manus i utgangspunktet og da krever det litt mer planlegging og litt mer tanke.*

Informanten reflekterte over hvilke utfordringer som ventet dem i det videre arbeidet og var ydmyk i forhold til arbeidet som skulle videreføres til elevene. Han hadde erfart at det å være i en skapende prosess krevde et godt planleggingsarbeid, og at man videre reflekterte over arbeidet underveis og etterpå. Informanten opplevde at arbeidet med å legge til rette for elevenes skapende læring ville føre til mer planlegging. Når elevene ikke hadde et manus de kunne spille ut fra, ble de nødt til å skape materialer selv. Her lå mye av læringspotensialet. Informanten mente det var viktig å avsette nok tid slik at de fikk mulighet til å legge forholdene til rette for estetiske læreprosesser. Han var også bevisst sine egen begrensninger når det gjaldt egen kompetanse. Selv om informanten hadde blitt inspirert og opplevde å klare å skape et estetisk uttrykk, så var han likevel ydmyk og spent på veien videre. Opstad (2010) mener at skapende læreprosesser gjerne innebærer en prosess av ulike kunnskapsformer. Prosessen som informantene skulle igjennom ville kreve god

planlegging, tekniske ferdigheter, øvelse, prøving, feiling, nøyaktighet og utholdenhet. Informantene måtte kjenne til at konsentrasjon, arbeidsinnsats og disiplin er faktorer som er viktige for å lykkes i den skapende prosessen. Å være kreativ krever mot og engasjement (Opstad 2010).

*LB: Nå er jo elevene kjempekreative. De er jo kanskje mer kreative enn hva vi er. De tør kanskje på en helt annen måte å slippe seg løs å komme med ideer og slikt. De har vært med på å utvikle ideer før. Men jeg tror jo at det kommer til å kreve mer planlegging fra vår side og jeg håper vi klarer å få til noe slikt fordi det var veldig inspirerende. Det var mening med det vi gjorde. Vi gjorde det ikke bare for å gjøre det”.*

Denne informanten så også læringspotensialet som lå i det å ta i bruk drama og musikk i undervisningen. Han tenkte at elevene ville mestre det å være i en skapende prosess. Informanten hadde tidligere deltatt på andre kurs i drama. Den kunnskapen hadde han tatt i bruk i undervisningen sin. Det hadde ført til at informanten hadde gitt elevene erfaring med å være i en kreativ prosess. Informanten knyttet det å være kreativ til evnen å våge å slippe seg løs. Men å være kreativ handler ikke bare om å våge. Vygotsky (2006) mener at jo rikere virkeligheten er, desto større blir fantasiens muligheter, og omvendt. For å få til en rik virkelighet måtte lærerne gi elevene mange ulike impulser som kunne gi rom til mange og allsidige erfaringer som kan skape ”rike” bilder. Desto flere indre rike bilder lærerne kunne gi elevene, desto større blir elevenes forutsetninger for å forstå lærestoffet. Informanten forsto at å være i et kreativt arbeid ville innebære mer planlegging fra dem. Informanten sa videre: *Alt har bare gitt meg mer inspirasjon. Jeg følte at jeg ble en mer inspirerende lærer og håper at jeg kan klare å trekke dette inn mer i undervisningen (LB)*. Han hadde en positiv holdning til det som han hadde lært. Kunnskapene om de ulike uttrykksformene hadde vært inspirerende. Med tanke på sine egne ferdigheter reflekterte han over det utfordrende arbeidet som ventet, men han hadde blitt inspirert, og han ønsket å trekke kunnskapen inn i egen undervisning. En informant sier følgende i forhold til egen kompetanse og hva han hadde lært noe i prosjektet: *Nei, det må jo være å gi dem litt spillerom til å gjøre ting. I prosjektet kan vi lage noen rammer for dem, og de kan gå inn og styre litt selv (LD)*. Informanten som hadde vært skeptisk, hadde han fått med seg at man kunne gi elevene noen rammer slik at de kunne være skapende.

I det videre arbeidet var det imidlertid viktig å gi informantene en forståelse av at man som lærer måtte gi veiledning underveis slik at elevene får et håndverk/teknikker til å utvikle sine

ferdigheter gjennom bruk av kropp, stemme, mimikk og gester. På den måten kunne informantene gi elevene mulighet til å skape og fremføre en sang eller en kort dramatisering.

Arbeidet med informantenes estetiske uttrykk i løsningsfasens første del hadde inspirert dem. Informantene ønsket å lære mer. De sa: *Jeg vil lære mer i form av leker og metoder (L2)*. En annen sa: *tilnæringsmetoder (L3)*. Og den tredje støttet kollegaen sin ved å si: *Ja, ikke minst! (L4)*. Den fjerde informanten konkluderte sine kollegaer ved å si følgende svar: *Oppvarmingsøvelser, kropp, stemme, sinn slik at vi kan bruke det aktivt i undervisningen (L4)*. Arbeidet med innovasjonens første fase var vellykket. Informantene hadde blitt inspirert. De hadde fått mer kunnskap om uttrykksformer som de kunne ta i bruk i undervisningen sin, og de var motivert til å lære mer. En informant fortalte også at han hadde blitt inspirert av det tematiske innholdet. LB svarte: *På den historiedagen som dere presenterte, så ble jeg kjempegira på å begynne å lese historie*. Dessverre sa den samme informanten at inspirasjonen sloknet etter noen dager fordi skolehverdagen ble for hektisk. Han sa: *Det gikk over etter noen dager fordi hverdagen begynte å ta oss igjen (LB)*. De praktiske barrierene gjorde at inspirasjonen nesten ble borte. Han reflekterte videre: *Dessverre så fikk jeg ikke lest så mye historie, men samtidig så forsto jeg at noe må gjøres. Jeg må tenke mer*. Informanten opplevde at de historiske kunnskapene måtte bli bedre og innså at han burde gjøre en innsats for å forbedre dem. Hans interesse for å lære mer om drama økte. LB: *Jeg kjente at jeg egentlig hadde lyst til å lære mer om instruksjon av drama, kanskje også det å være dramatisør og skuespiller*. Det teaterfaglige hadde inspirert informanten. Han hadde lyst til å bedre sine ferdigheter i form av metoder, men også å bedre sin egen spillkompetanse og lære seg flere uttrykksformer. Ikke alle informantene var like motivert og interessert i å lære noe nytt. En informant svarte følgende:

*Nå har vi vært så heldige at vi har hatt et tett samarbeid med høgskolen og vi ser at det er en kjempefordel fordi de har musikere, skuespillere, dansere som er genuint interessert i det de holder på med. De kommer og gir impulser og slike ting for det er jo det vi sliter med. Jeg vet ikke om jeg kunne ha tenkt meg til å lære så mye selv, men heller ha den styrken som disse studentene har når vi skal gjennomføre noe (LD)*.

Informanten ønsket at andre som hadde kompetanse i de ulike estetiske fagene skulle jobbe med elevene. Han ønsket heller å overlate det arbeidet til dem som kunne klare å inspirere elevene fordi de selv var interessert i arbeidet. Han sa videre at: *Å starte et slikt opplegg vil bli et ork i seg selv fordi det er så mye annet som man blir nødt til å ta innover seg (LD)*. Informanten så sine egne begrensinger i arbeidet med de ulike ferdighetene som omhandlet

både metoder, uttrykksformer og spillkompetanse. Han opplevde at han som lærer ikke hadde mulighet til å gi elevene en estetisk opplevelse og forståelse. Å være genuint interessert i de estetiske fagene trakk han fram som en viktig kompetanse for å undervise elevene. Fra tidligere hadde han erfart at engasjementene til faglærerstudenter i musikk, drama og dans hadde inspirert elevene på en god måte. Å gi elevene inspirasjon var noe som han selv opplevde at han og de andre informantene slet med, men han så ikke at prosjektet som han var med på kunne gi han noen redskaper som kunne føre til at han fremsto som en mer engasjerende og motiverende lærer. Forestillingen som informantene skapte hadde likevel klart å inspirere elevene. En av informantene sa i gruppeintervjuet: *Jeg hørte elevene fra 6. klassetrinn si til en av lærerne: "Kan vi få lov til å ta på en skuespiller?". De var stolte.* Informanten opplevde at elevene syntes det var fasinerende å se sin egen lærer ta en annen rolle. Informantene var ikke lengre lærere for elevene. De var skuespillere og det førte til at enkelte av elevene ble stolt over læreren sin (L1). En annen informant sa i gruppeintervjuet bekrefter dette ved å si: *Vi som har 6. klasse fikk applaus. Elevene sto oppstilt i gangen og ventet på oss når vi kom. De gav oss applaus* (L3). En annen informant bekreftet nok en gang at elevene hadde blitt begeistret for det informantene hadde klart å skape: *Ja, de i 6. klasse skrøt mye av oss* (L4). I gruppeintervjuet var det flest informanter fra 6. klasse som uttalte seg. De var tydelig stolte av lærerne sine og imponert over hva de hadde klart å skape i løpet av den korte tiden. Elevene klarte også å registrere at en av lærerne var blitt bedre til å synge. En informant sa følgende: *Elevene sa at det hadde læreren tidligere gjort, men da var det ikke så fint som nå* (L7). I forhold til hvilken læringseffekt informantene mente at prosjektet kunne ha for elevene svarte en informant:

*Jeg tror det har stor læringseffekt, men jeg har aldri jobbet slik med drama og har ingen erfaringsknagger i forhold til det. Jeg tror at man i utgangspunktet må ha godt motiverte elever som våger (LC).*

Informanten opplevde selv å ha lite kunnskap og ferdighet når det gjaldt å jobbe med de estetiske fagene i undervisningen. Hans manglende kunnskap om bruk av estetiske læreprosesser i undervisningen og han mente at elevene måtte være motivert for å våge å gå inn i en kreativ prosess. Det var derfor viktig i det videre planleggingsarbeidet å få informantene til å forstå at det var de som måtte gå foran som et godt eksempel slik at de kunne gi elevene mot til å skape. Lærerne var ansvarlig for å gi elevene inspirasjon og motivasjon til å gå inn i en skapende prosess. Informanten mente også at det trinnet som han jobbet med, var i en meget sårbar alder, noe som førte til at de ikke ville våge å gå inn i en

kreativ prosess. Han sa: *De vi har nå, våger lite og er veldig redde for å dumme seg ut i det hele tatt (LC)*. Informanten reflekterte over elevenes utrygghet kunne ha sammenheng med alderen, men under dybdeintervjuet konkluderte han med at det var kanskje ingen sammenheng likevel. Han sa: *Men det er en veldig forskjell på trinnene. Andre elever hadde kanskje hoppet til og gjort dette med glans. Den gjengen jeg har i år, den kjenner jeg på meg at der hadde vi slitt (LC)*. Informanten mente at klassen han underviste i, var for utrygg til å gå inn i en kreativ prosess. En annen informant som jobbet i samme klasse sa følgende:

*Den klassen som jeg har, er veldig urolige. Når man har store forestillinger så blir man styrt inn i ulike arbeidsoppgaver. Vi har noen som er på kulisser og data og da styrer vi unna uro – momentene.. Hvis man hadde hatt hele hurven inne i ett, så hadde det jo aldri gått. Det hadde jo blitt helt kaos (LD)*.

Informantenes tidligere løsninger til å skape ro i klassen når de jobbet med prosjekter var ved å dele elevene inn i ulike arbeidsoppgaver. Elevene som lagde uro i klassen, ble satt til å jobbe praktisk. De elevene som klarte å holde konsentrasjonen fikk stå på scenen. Informanten opplevde at de kom til å møte store utfordringer dersom alle elevene skulle få lov til å være skapende og opptre på scenen. Han undret seg videre hvordan de skulle klare å få alle elevene til å være skapende på lik linje med det han og hans kollegaer hadde vært. Han sa: *Vi lagde jo det meste selv. Men: Hvordan skal man klare å få alle med i en slik sak? For eksempel kulisser. Hva gjør du med de urolige elevene? Blir det de samme som ellers, disse mønster – elevene, eller klarer vi å få med alle? (LD)*. Informanten opplevde det som en stor utfordring å skulle klare å få alle elevene inn i en skapende prosess, og han engstet seg for at det ville bli kaos når *alle* elevene skulle opptre på scenen. Informanten trengte mer kunnskap om å legge til rette for en skapende prosess. Han tenkte bare på hvordan de tidligere hadde jobbet. De hadde tidligere jobbet med å gi elevene regi. Det krevde konsentrasjon og tålmodighet fra elevene. Å gi klar instruksjon og å jobbe fra et skrevet manus innebærer at man har elever som kan pugge replikker, og som tåler å gjenta regien på nytt og på nytt. Informanten forsto ikke hva det praktisk innebar å skape en forestilling ut fra læreplanmålene. Målet videre i innovasjonen var å gi informantene kunnskap og ferdigheter slik at de kunne være i stand til å legge til rette for estetiske læreprosesser.

Lærerne hadde ved tidligere produksjoner hatt hvert sitt ansvarsområde. Noen var tilfreds med ordningen, men andre opplevde glede ved å lære noe nytt. Når det skulle gjøres på en annen måte, ble det knyttet spenning til hvordan man skulle klare å gjennomføre prosjektet som elevene skulle i gang med. Noen lærere ville fremdeles beholde den tidligere måten å

gjennomføre prosjektet på, mens andre lærere hadde blitt positivt overrasket over hva de hadde lært i forhold til den korte tiden de hadde til rådighet. Omtrent samtlige lærere var ydmyke til det å være i en skapende prosess. De erfarte at det krevde at man gjorde et godt og systematisk planleggingsarbeid. I det videre planleggingsarbeidet måtte informantene sørge for at elevene fikk de riktige impulsene, og at de ble fulgt opp i forhold til håndverk og teknikk som kunne gi dem ferdigheter til å lage et scenisk uttrykk i form av bilde, tablå, dramatisering, sang eller dans. Informantenes usikkerhet var knyttet til egen kompetanse. De ble overrasket da de så hvor mye de klarte å skape i løpet av to dager, og de ga uttrykk for at de skjønnte at årsaken skyldes god planlegging og kvalifiserte lærere. Elevene ble også overrasket over hvor mye lærerne deres hadde klart å skape i løpet av de to dagene. En av informantene sier følgende:

*Men det er en ting jeg ikke har klart å bearbeide. Det er akkurat som de har fått en annen respekt for oss. De var veldig overrasket for at en av de mannlige lærerne kunne synge. Det hadde han gjort en gang tidligere, men da var det ikke så fint som det var nå (L5).*

Evalueringen etter innovasjonens første del viste at informantene hadde et stort behov for kontroll like før de skulle inn i den skapende prosessen. Da arbeidet ble satt i gang, forsvant mye av usikkerheten deres. Leken og den stramme regien i det skapende arbeidet gjorde at de følte seg trygge. De fikk ikke tid til å blokkere sine egne ideer. Informantene måtte kaste ut ideene sine, prøve dem ut og få veiledning på hva som fungerte, og hva de kunne gjøre bedre. At informantene fikk oppleve å være skapende ut fra noen klare rammer, samt at de opplevde å få veiledning på arbeidet som de gjorde, ble en god læringsøkt for dem. I arbeidet med lærernes estetiske uttrykk fikk mange informanter en større interesse for prosjektet. De ble inspirert av den lekne tilnæringsen til det de skapte, men de ble også inspirert av foredraget til historikeren og av det å stå på en scene. Mange opplevde nytteverdien av de dramafaglige metodene og var motivert for å lære mer.

## **5.5 Løsningsfasens andre del**

Tiltakene etter å ha jobbet med lærernes estetiske uttrykk, var å lære dem å planlegge didaktisk i forhold til å ta i bruk musikk og drama i undervisningen. Utgangspunktet for tema var byens historie og kulturelle mangfold. Rammebetingelsene var tre planleggingsmøter med informantene før de begynte å jobbe med elevene. Skogen (2004) mener at det er viktig å holde fast på lærernes evne og vilje til å reflektere omkring sin egen praksis. I det didaktiske planleggingsarbeidet med informantene var det viktig å presentere både innhold, arbeidsmåter

og læremidler i en sammenheng. I planleggingsarbeidet var hensikten at informantene skulle få eksempler på hvordan lærestoffet både kunne gripe og angå elevene. På den måten var det et håp at de ble motiverte og tok medansvar for egen kompetanse.

I den didaktiske planleggingen skulle det jobbes ut fra kunnskapsmålene i samfunnsfag, norsk og musikk etter 7. årstrinn. Målet for undervisningen var at de skulle velge et tema for en periode, for eksempel 1600-tallet. Deretter kunne de se på kompetansemålene for samfunnsfag og velge en konflikt i forhold til et tema, en historie. På den måten kunne de oppfylle et av kompetansemålene etter 7. årstrinn i samfunnsfag som var: *Mål for opplæringen er at eleven skal kunne skape fortellinger om mennesker i fortiden og bruke disse til å vise hvordan mennesker tenker og handler ut fra det samfunnet de lever i* (LKb, 06, 85). Informantene måtte ut og søke kunnskap om sin egen lokale historie. De skulle gi elevene kunnskap i forhold til elevenes lokale historie. Under gruppearbeidet ble enkelte informanter i gruppene frustrerte og mumlet: *Dette kommer jo på toppen av alt!* De ble usikre på oppgavene sine. *Hva skal vi gjøre? Skal vi skrive manus!?* Informantene forsto ikke at de skulle jobbe skapende ut fra innholdet i læreplanen. På dette tidspunktet hadde flere av informantene mistet engasjementet for prosjektet. For å vinne tilbake informantenes tillit var det nødvendig å finne ut hva som kunne gjøres for å fjerne eller redusere barrierene. Skogen (2004) påpeker at en viktig innfallspurt til innovasjonsarbeid er kunnskap om motstand og barrierer. Følelsen av trygghet versus uttrygghet var en viktig faktor. Han mener at tid er et viktig moment i forhold til planlegging. I denne innovasjonen kunne det se ut som om de psykologiske barrierene ble større desto lengre tid det tok mellom hver gang vi var på skolen. Det ville vært gunstigere om både løsningsfasen og anvendelsesfasen var gjennomført i løpet av ett skoleår, og ikke fordelt på ett og et halvt. For øvrig hadde prosjektet mistet noen informanter siden våren 2009, og fem nye informanter hadde kommet inn. De nye informantene hadde ikke jobbet med sine estetiske uttrykk slik som de andre lærerne hadde gjort. Og 7. klasse som så informantenes forestilling under visningen våren 2009 hadde startet i 8. klasse. De var dermed ikke med i prosjektet lengre. Våre nye 5. klassinger hadde ikke sett informantenes forestilling våren 2009. Jeg som prosjektleder lærte mye av disse erfaringene.

En annen årsak var motstanden mot å gjøre noe på en annen måte enn den tradisjonelle. Noen informanter opplevde det tidligere gjennomførte prosjektet som positivt. De hadde funnet sin plass og sine arbeidsoppgaver. Det de hadde jobbet med gjennom mange år var trygt og godt for dem. Forskningsresultatene fra anvendelsesfasens første del viste at mange informanter



opplevde det nye prosjektet som spennende, men den var mer krevende og vanskelig. Opstad (2010) mener at en skapende prosess krever at man bryr seg, uttaler seg, finner nye løsninger og tåler å mislykkes. Prosessen kan oppleves som en hyggelig syssel eller som et friminutt fra skolens teoretiske hverdag. Den skapende prosessen som informantene skulle inn i kom derfor i konflikt med de tidligere prosjektene som var gjennomført ved skolen. Lærerne var ikke vant til å skape noe selv i forhold til manus eller musikk. De kopierte og sang fra playback. En skapende virksomhet er en prosess som starter i sinnet. Fantasi og tanke er noe nytt som bygger på tidligere erfaringer, noe som er mitt (Juell & Norskog 2006). Det er skapende å skrive en tekst ut fra egne tanker og meninger, men bare å kopiere andre tekster er ikke å være skapende. Å være i en skapende prosess var en utfordring som kunne komme til å by på nye utfordringer i forhold til informantene og det de skulle igjennom. Informantene måtte være villige til å lære. Det var noe som krevde tid og ressurs. Forslagene til tema fra informantene gikk i ulike retninger. For å redusere informantenes motstand mot prosjektet ble temaet ”mat på 1800-tallet” bestemt av prosjektlederne. Informantene ønsket selv å ta utgangspunkt i tiden rundt 1800-tallet. I de neste undervisningstimene fikk informantene noen praktiske eksempler på hvordan man startet en kreativ prosess. Informantene skapte og lærte mye i løpet av forholdsvis kort tid. De ble mer positive og engasjerte. De tilegnet seg nye ferdigheter i forhold til nye metoder og måter å uttrykke seg på. De arbeidet med dikt og tablåer, bildeteater og rollefigur med et problem. Tablåarbeid egnet seg godt i arbeidet med litteraturen. Arbeidet krevde at de kjente innholdet i teksten godt. Informantene diskuterte og ble veiledet før de ble enige om hvilken situasjon de skulle velge ut fra tekstens innhold. De ulike metodene som hadde blitt presentert vurderte informantene som nyttige. Det kan hende dette var fordi metodene var enkle, men det kan også hende det var fordi de fikk tydelige rammer og veiledning underveis. Dermed opplevdes det trygt å være i en skapende prosess fordi noen kunne gripe tak og veilede dem videre i det skapende arbeidet dersom de sto fast. Under fremvisningen kunne informantene hatt bedre tid på seg til diskusjon og refleksjon over hvilke valg de gjorde, og hvorfor de gjorde som de gjorde. Å reflektere over de valgene som man gjør og la alles stemme bli hørt er svært viktig i det skapende arbeidet.

Informantene trengte mer kunnskap om å lære seg å planlegge didaktisk. De måtte gjøre noen valg. Informantene visste nå at temaet var mat på 1800-tallet. Elevene skulle skape ut fra de ulike impulsene som informantene gav dem. Videre skulle informantene veilede elevene i det skapende arbeidet. Hensikten var at informantene skulle inspirere elevene. De måtte finne historien slik at elevene kunne skape et uttrykk. For å hjelpe informantene videre i dette

arbeidet ble det bestemt at informantene skulle få en forelesning med praktiske eksempler i musikkfaget. Men så viste det seg at forelesningen med de praktiske eksemplene forsterket informantenes barrierer. Informantene opplevde den skapende prosessen som mer krevende enn det de tidligere har gjort. Den uformelle evalueringen foregikk over kaffekoppen i pausene på læreværelset. Skogen (2004) poengterer at den uformelle evalueringen er *limet som holder evalueringen sammen i hodet på de enkelte lærerne* (Skogen 2004:100). Den kan ikke og bør ikke styres, så lenge flest mulig går foran som et godt eksempel. Nå gikk imidlertid samtalene i en negativ retning. Informantene følte ikke at prosjektet var deres. Et oppklarende møte ble iverksatt for å redusere barrierene som hadde oppstått. Hensikten med møtet var å finne ut av hvorfor ”bremsene sto på”, og hvilken måte man kunne legge forholdene bedre til rette for at informantene skulle føle at de eide prosjektet. På møtet representerte teamlederne de interne evaluatorene. Det var en fordel siden de hadde et innsideperspektiv som kunne fortelle oss hvor utfordringene lå. Skogen (2004) mener det kan gi en bedre læringseffekt på den aktuelle arbeidsplass når lærerne selv er implisert i evalueringen.

På oppklaringsmøtet gjaldt det å se informantenes utfordringer. Emmanuel Lèvinas i Irgens (2007) hevder at vi må se bak den ”annens ansikt”. Da vekkes vår etiske bevissthet og vår ansvarsfølelse. Teamlederne fikk snakke om hvilke utfordringer de hadde. En forutsetning for å forstå informantene var å forstå skolehverdagen deres og de forutsetningene som de underviste ut fra. Dersom man skulle unngå konflikt og frustrerte lærere, var det viktig å se situasjonen fra deres ståsted, og å se hvordan beslutningene og tiltakene ble oppfattet av dem. Det var viktig å møte dem med et åpent sinn for å høre hva de opplevde som utfordrende. Hvor sto bremsene fast? Irgens sier at ledere som ikke klarer å se seg selv med de ansattes øyne greier heller ikke å korrigere kursen. Dermed skjer det ingen læring, og heller ingen forandring neste gang. Under møtet kom det frem at informantene opplevde at de hadde lite kunnskap til å gå i gang med arbeidet, samtidig som de møtte på praktiske utfordringer i forhold til hvordan alt skulle organiseres. Teamlederne opplevde at informantene var uenige om de skulle samarbeide på tvers av trinnene eller om de skulle jobbe klassevis. Informantene hadde tidligere jobbet på en annen måte. Nå skulle elevene skape. Når man ikke har jobbet slik tidligere, så oppsto det problemer for enkelte. Å velge nye læringsmåter innebærer en risiko, risiko for å mislykkes, risiko for å bli avslørt. Eirik J. Irgens mener at utvikling handler om å foreta valg som står i spenningsfeltet mellom trygghet og vekst (Irgens 2007). Han mener at for enkelte oppleves det som en trussel å begi seg ut av den komfortable sonen.

Teamlederne ble oppfordret til å utvikle ei fortelling for hver klasse, deretter kunne de diskutere fortellingen og finne ut av hvordan leveforholdene var. I norsk kunne elevene opptre i ulike roller. Et av kompetansemålene i norsk etter 7. årstrinn er som følger: *Eleven skal kunne opptre i ulike språkroller gjennom rollespill og drama, opplesning, intervju og presentasjoner* (LKb, 06 s. 12). I musikk kunne de finne en sang som passet til historien. Å ha mat som tema kunne hjelpe dem til å finne konflikten. En teamleder sa: *men hvor finner vi historiene*. En annen teamleder protesterer og sa: *Det ser jeg ikke på som noe problem. Vi kan jo dikte!*. Han forsto at når man fikk kunnskaper i forhold til det tematiske innholdet, så kunne man dikte opp en historie eller lage en sang. Teamlederne ble oppfordret til å ta i bruk det de allerede hadde laget; fiskerkonen, diktene om de ulike årstidene, fiskerbonden, kvinnen i gapestokken.

Innovasjonen hadde som mål å gi alle lærerne en kompetanse og mestringsfølelse i forhold til arbeidet med skapende prosesser. Enkelte informanter opplevde arbeidet som de skulle i gang med som utrygt. Frykten for å mislykkes var for stor. Irgens (2007) sier at å gjøre uvanlige valg medfører utrygghet der det skapes rom for læring. Informantene opplevde at de beveget seg inn på et ukjent territorium. De forlot sin trygge referanseramme for å utforske nye arbeidsmetoder som var ukjent for dem. Det krevde at de måtte forlate sin komfortable sone og beveger seg inn i læringssonen. Den komfortable sonen hadde de allerede etablert på arbeidsplassen i form av rutiner, regler, vaner, prosedyrer. Vi utvikler oss til å bli vanemennesker. Vi holder oss mest sammen med dem som er mest lik oss selv, dem som kan gi oss bekreftelse på våre egne meninger. Informantene trengte å utvikle seg, men de trengte også soner der de følte seg trygge. Det var viktig at de opplevde at de behersket situasjonen og kunne gjenta bruken av noe som de kunne fra før. For enkelte i lærerkollegiet opplevdes et besøk i læringssonen som skremmende, for andre opplevdes det som spennende, lærerikt og viktig. På møtet ble det derfor bestemt at forestillingen skulle ha 9 ulike innslag, og at hver klasse lagde hvert sitt innslag. For å minske risikoen for å mislykkes for enkelte informanter ble vi enige om at informantene skulle samarbeide og hjelpe hverandre ut fra det de var gode på. For eksempel de som var gode i musikk måtte hjelpe de som ikke mestrer det. Det var ikke snakk om enten eller, men både og. For å få prosjektet i havn gjaldt det å få informantene til å bli bevisst flere av de valgmulighetene som de hadde. De skulle samarbeide på tvers av klassene slik at de fikk mulighet til å utnytte hverandres største potensial.

## **5.6 Anvendelsesfasen**

I januar 2010 gikk informantene i gang med planleggingen og gjennomføringen av elevenes forestilling. Hensikten var å oppfylle læreplanmålene i norsk, samfunnsfag og musikk gjennom varierte arbeidsmetoder i drama og musikk som skulle føre små historiske spill som til sammen skulle danne en stor forestilling som fikk navnet: ”Vi sto han a!”. I den nye fasen, anvendelsesfasen, hadde informantene en felles planleggingsdag. Informantene fikk en skriftlig tilbakemelding på arbeidet som de hadde gjort. I planleggingsarbeidet hadde informantene bestemt seg for at hvert trinn skulle lage et undervisningsopplegg som omhandlet stoff fra perioden. Informantene som jobbet på 5. trinn bestemte seg for å ta utgangspunkt i ”Hverdagslivet” på hjemlassen. De skulle jobbe med gårder, fiske og jordbruk. Her ble de oppfordret til å ta tak i det overordnede temaet, mat og samtidig få inn det samiske perspektivet. Informantene på 6. trinn ønsket å jobbe med skoler og gruvedrift i denne perioden. Svært mange samer fant seg også arbeid i gruvene. Dette var med på å utjevne forskjellene mellom samer og nordmenn (Evjen, 2008). Informantene på 7. trinn ønsket å jobbe med kunst og kultur i denne perioden. Samisk kultur, og malere slik som Adelsten Normann, Michaloff Wigdel og salmedikteren Elias Blix ble valgt. De som jobbet på 6. og 7. trinn ble oppfordret til å konkretisere og begrense innholdet. I planleggingsarbeidet hadde de glemt det overordnede temaet. De ble oppfordret til å jobbe ut fra det overordnede temaet – mat på 1800-tallet. Informantene gikk så i gang med å lage undervisningsoppleggene som skulle gå over flere uker.

### **Fra inspirasjon til utforskning**

I inspirasjonsfasen var det viktig at informantene gav elevene mange og varierte kunstneriske inntrykk. De måtte lete fram bilder, musikk, dikt som var egnet for opplevelse og samtale omkring temaet mat 1800 – tallet på ”Bakkehaug”. Informantene kunne introdusere temaet for klassene i form av en sang, et tablå, en sketsj, en rollefigur som har et problem som elevene skal løse, rollefigur som skal fortelle elevene noe eller en rollefigur som blir intervjuet. Informantene hadde allerede laget ulike kunstneriske uttrykk høsten 2009, blant annet dikt med tablå, sketsj, bildeteater og rollefigur med et problem. Her hadde de mulighet til å vise elevene noe av det de hadde skapt høsten 2009. I møte med de forskjellige kunstuttrykkene ble informantene oppfordret til å være i bakgrunnen når det gjaldt egne opplevelser og assosiasjoner, men også å være offensive med tanke på å motivere elevene til aktiv sansing og dveling ved opplevelsen. De ble videre gjort oppmerksom på at de måtte gi elevene stimulans ved å sette ord på formmessige elementer og virkemidler (kontraster, likhet,

tempo, gjentakelse, dynamikk, ritualer, spenning). Dette for å gi opplevelsen en ekstra dimensjon. Det var viktig å gjøre informantene oppmerksom på at det var selve prosessen som var viktig, ikke nødvendigvis det ferdige produktet. For å lykkes med å jobbe skapende måtte informantene være bevisst på at elevene trengte en veksling mellom inntrykk og uttrykk. Elevene trengte både impulser i form av varierte inntrykk som sanger, dikt, musikk, fortellinger med mer, og stimulering til å ta i bruk et bredt register av uttrykksformer som sang, bevegelse, mime, tablå og bilde. I inspirasjonsfasen opplevde informantene historiene på 1800-tallet som interessante. På et veiledningsmøte ble informantene oppmuntret til å våge å ta i bruk noen av de metodene de hadde lært. De fikk et hefte med ulike dramaleker, øvelser og metoder. Informantene hadde behov for noen verktøy. De fikk derfor en oversikt over ulike dramametoder, øvelsene og teknikkene som de hadde vært igjennom og som de kunne ta i bruk. På den måten kunne de forskjellige impulsene utforskes og bearbeides. Informantene ble oppfordret til å jobbe med fiksjonsbygging og rolleintervju som var eksempler på arbeidsformer som stimulerte til innlevelse og fordypning. Fiksjonsbygging åpnet for å arbeide skapende ut fra et kunstbilde, dikt, sangtekst eller et musikkstykke; for eksempel kunne det være meningsfylt å fabulere omkring stikkord som hvem, hva, hvor og hvorfor ut fra bildet som de tidligere hadde jobbet med: "Den unge kvinnen i gapestokken" (Holberg & Hutchinson, 2009 s.386).

De ble oppfordret til å bruke hverandres kompetanse og interesse på best mulig måte. Der kroppsuttrykket var det sentrale i en fremføring, burde elevene få veiledning av en informant som var trygg og som hadde interesse for dette uttrykket. Informantene ble minnet på at stemmeuttrykk også var svært viktig. En sang kan synges på mange forskjellige måter med hensyn til klang, tempo, dynamikk, innlevelse, mimikk. Utvalgte dikt kunne leses opp og knytte sammen de forskjellige sekvensene med bevegelse, eller en kan la tablå og mimesekvenser suppleres med gjentatte enkeltord eller strofer fra diktene. Informantene måtte lete etter musikken som kunne forsterke og hente frem den ønskede stemning. Informantene gav tilbakemelding om at de opplevde heftet med de ulike dramaøvelsene og metodene som nyttig i undervisningen.

### **Fra utforskning til produksjon**

Ved overgangen fra impulsfasen til utforskning ble klassene undervist i: skole på 1800-tallet, gruvedriften, lofotfiske og Adelsten Norman. Ut fra de ulike impulsene valgte klassene ulike tema basert på interesser. Informantene konsentrerte seg om ulike oppgaver. En klasse jobbet

ut fra skolehverdag på 1800- tallet. De fortalte at elevene var svært opptatt av at elevene ble straffet dersom de ikke kunne salmeversene sine. De ønsket å ta tak i dette og jobbe videre ut fra det. Det var vesentlig å ta tak i det elevene opplevde som spennende og interessant. To klasser hadde fått interesse for gruvedriften. Den ene ønsket å lage stump/rytme til en sang og dramatisere noe fra gruvedriften. Den andre jobbet med å skape en egen tekst ut fra sangen om nisser og dverger av Wergerland. Informantene ønsket også å lage et bilde inspirert av Adelsten Norman som ville danne bakgrunnen på scenen. Ut fra det bildet skulle elevene komme inn, lage ulike tablåer for så å gå inn i spill. Elevene skulle også spille fiskerkoner som fikk besøk av spillemenn, og tablået skulle resultere i en dans. I kompetansemålene etter 7. årstinn i musikk, har opplæringen som mål at *eleven skal kunne delta i framføring med sang, spill og dans der egenkomponert musikk og dans inngår* (LKb, 06, s. 103). Mange av elevene ønsket også å presentere ulike historier som de hadde hørt og blitt inspirert av i form av sang eller skuespill. En informant fortalte at elevene hadde skapt mange tekster. Han hadde delt dem inn i ulike grupper og disse gruppene hadde lekt og improvisert mye over tekstens innhold. Informantene var også i gang med å lage en kulisser formet som en båt. De skulle kjøpe stoff til hav som skulle sys, samt finne garn fra garnbøteri som de skulle dekke hele innretningen på scenen med. Informantene hadde også bestemt seg for å ha en bakergruppe og en gruppe som skulle ta bilder.

Informantene ga uttrykk for at de var usikre, men det de fortalte og reflekterte over viste at de var i en skapende prosess. De hadde bestemt formen i forhold til innholdet de hadde skapt. Noen skulle jobbe med sang, andre teater eller dans. Mange av elevene hadde blitt inspirert og skapt tekster. Informantene var også inspirert av arbeidet som de var i gang med. Det var gledelig å oppleve at de var på rett vei. Ved at de hadde tatt i bruk metoder som tablå og improvisasjon kunne undervisningen være i samsvar med sosialkonstruktivistisk mål, som var fullverdig deltakelse i fellesskapets sosiale og kulturelle praksis (Bråten 2002). Elevene fikk delta i en fullverdig praksis, og det ble gjort ved at noen av informantene delte elevene inn i mindre grupper. Da fikk elevene mulighet til å være aktive. De ble inkludert i en felles kunnskapsproduksjon og dermed medansvarlige i praksisfellesskapet. En informant fortalte at alle elevene i klassen hans hadde skapt egne tekster ut fra samme utgangspunkt, skolen på 1800-tallet. Informanten tok ansvar for å skrive alle tekstene som elevene hadde skrevet inn i en helhetlig dramatisering. Elevene hadde blitt stolte, da de en etter en kjente igjen hva de selv hadde skrevet i skuespillet som informantene leste. Informanten sa: ”*De utbrøt: Å! Det har jeg skrevet!*” Sæbø (2009, s.184) sier at:

*Det skapende klassefelleskapet i improvisert spill synes å svare på didaktiske utfordringer og konstruktivistiske mål relatert til læringsfelleskapet i større grad enn dramatiseringstradisjonenes dialogiske klassesamtale og elevstyrte gruppearbeid.*

Da vi gikk der ifra, skjønnte jeg at det var akkurat det informantene trengte. De trengte et klapp på skulderen – en forsterkning og å oppleve mestring - som fortalte dem at de hadde gjort en god jobb, og at de var på rett veg.

## **5.7 Gruppeintervju**

Gruppeintervjuet ble foretatt etter spørreundersøkelsen, fordi det ikke skulle legge føringer på spørreundersøkelsen. I et gruppeintervju var det noen som snakket, mens andre lyttet. De som snakket kunne lett legge føringer på dem som lyttet. I gruppeintervjuet var de alle samlet. Mye av det som ble sagt i gruppeintervjuet samsvarte med det spørreundersøkelsen viste. I forhold til interesse for å tilegne seg kompetanse innenfor estetiske læreprosesser sa informanten følgende:

*Det dere gjorde med oss var kjempespennende, men jeg synes vi skulle gjort det mer. Det var veldig lærerikt. Det du (hun henvender seg til Kulturskolerektor) gjorde med joik var kjempespennende. Men for meg tar det så lang tid å sette meg inn i dette (LB).*

Metodene som han hadde lært var for han interessante og lærerike. Han var motivert og interessert i å lære mer om ulike metoder. Informanten hadde deltatt på samtlige arbeidsfaser i prosjektet. Joik opplevde han som utfordrende fordi det var for krevende å tilegne seg det i løpet av så kort tid. Han sa videre:

*Drama er artig, men det er vanskelig å veilede alle elevene samtidig. Først skulle jeg veilede samene, så enkene, så fiskerne. Det går på ressurser. Vi må være flere for å få det til (LB).*

Informanten mente at det var for få faglige ressurser når elevene var i det skapende arbeidet. De trengte flere lærere som kunne gi elevene veiledning. En av informantene rettet også fokus på informantenes ferdigheter til å kommunisere og samarbeide til den praktiske gjennomføringen av prosjektet. Han opplevde at samarbeide mellom den som skulle koordinere det hele fra deres skole og lærerne ikke hadde vært vellykket. Informantene opplevde at de manglet en som kunne koordinere det hele fra skolen deres.

*Dèt var veldig artig når vi begynte med elevene. Gode oppgaver fra dere, men så begynte det å tilspisse seg i forhold til at det skulle bli noe, og da ble det liv. Det ble en smerteterskel i forhold til det som ble bestemt. Stor skole – mange elever- mange ting å tenke på. Har du ikke bestilt skole? Har du ikke bestilt datoen? (LG).*

Kommentaren fra informanten viste at det praktiske samarbeidet ikke hadde fungert tilstrekkelig. I et prosjekt med over 200 deltakere var det viktig at informasjonene mellom de ulike deltakerne fungerte. Når viktig informasjon gikk tapt, ble motstanden mot det nye prosjektet større. En annen informant opplevde frustrasjon i forhold til å gjøre noe som han ikke hadde gode nok ferdigheter i. *Å gjøre noe som man ikke mestrer er frustrerende. Du gruver deg til å ta de timene fordi du ikke mestrer det (LK).* Vedkommende opplevde at han manglet kompetanse og ble svært frustrert over det. Informanten hadde ikke mulighet til å delta på innovasjonens første fase som omhandlet arbeid med sine egne estetiske uttrykk. Han hadde heller ikke deltatt på alle arbeidsøktene i anvendelsesfasens andre del. Informanten opplevde ingen glede i å veilede elevene fordi han i utgangspunktet ikke hadde fått mulighet til å jobbe med sitt eget instrument i form av kropp, stemme og sinn. Han opplevde usikkerhet i forhold til sin rolle som veileder og klarte dermed ikke å formidle spillglede til elevene. Når informanten opplevde at de manglet en som tok ansvar for det praktiske i produksjonen, så ble frustrasjonen ytterligere forsterket. Andre informanter møtte motstand fordi de måtte tilegne seg metoder som de ikke var interessert i. En informant sa at han var interessert i historie, men møtte større motsand i å drive på med tilnæringsmetoder i drama og musikk. En annen informant møtte motstand i forhold til det tematiske da han opplevde å måtte gå inn i elevens lokalhistorie, noe han ikke hadde interesse av. Han uttalte følgende:

*For meg var det motsatt, for jeg synes det var artig med musikk og drama, men jeg ble sur fordi jeg måtte bruke så mye tid på lokalhistorie fordi det ikke er inne i min fagkrets. Det var veldig frustrerende. Jeg skulle forelese om nasjonalromantikken. Det kreves så mye av meg å gå inn i noe som jeg ikke er interessert i (LL).*

Motstanden som informantene opplevde kan skyldes deres forskjellige kunnskapssyn, men det kan også vitne om manglende motivasjon for å gå inn i en kreativ prosess. Den ene har sin forankring i en kunnskapstradisjon med tradisjonell pedagogikk som den sentrale undervisningsmåten i teorifagene. Den andre informanten hadde blitt engasjert og inspirert av fagene musikk og drama, men mistrivdes med å sette dem inn til lærestoffet. Ziehe (2004) mener at elevens subjektive egenverden bør settes i sammenheng med faglige utfordringer. Måten man kan gjøre dette på er ved å integrere det estetiske i en tett og strukturert undervisnings- og læringsprosess. Elevenes evne til å forstå symboler og deres evne til å



kommunisere styrkes. Progressive pedagoger mener at det må skapes en syntese mellom den tradisjonelle pedagogikken og den progressive pedagogikken. Det estetiske og den estetiske erfaringen kan være bindeleddet mellom skolens oppgave og elevenes hverdagsverden. De ulike uttalelsene til enkelte informanter vitnet om at de ikke hadde klart å tilegne seg nok fagkunnskap og tekniske ferdigheter til å inngå i en kreativ prosess. Å ha nok motivasjon til å tilegne seg nok fagkunnskaper og tekniske ferdigheter er i følge Amabile (1988) en viktig komponent i en kreativ prosess. Ved å ha god motivasjon tåler man mer at utfallet er usikkert (Skogen, 2003). Disse to informantene hadde ikke jobbet med sine egne estetiske uttrykk i anvendelsesfasens første del.

Informantene hadde ulike opplevelser i forhold til å gjøre ting på en annen måte enn det de tidligere hadde vært vant til. Noen hadde blitt inspirert til å gi elevene faglige utfordringer gjennom ulike skapende innfallsvinkler til lærestoffet, mens andre ønsket å jobbe slik de tidligere hadde gjort. En informant sa følgende:

*Det at læreren selv kan få velge er faktisk viktig. Lokalhistorie er jeg kjempegod på, men vi kunne gjort det så mye bedre. Vi hadde mange elever som mistrivdes med det. Vi hadde mange lærere som mistrivdes med det (LK).*

En annen informant protesterer: *Jeg er uenig med han fordi jeg syntes ungene var engasjerte, skapende. De har lært mye. De gledet seg mye (LB).* Uttalelsene deres fortalte at de hadde opplevd prosjektet på ulikt vis. Informanten (LK) som hadde deltatt på deler av prosjektet, mente det fungerte bedre før, når lærerne selv fikk bestemme hva de skulle gjøre, og hvordan de skulle gjøre det. De delene hvor han hadde deltatt hadde bare forsterket hans holdning til selv å ta i bruk de estetiske fagene i undervisningen. Han hadde i utgangspunktet ikke interesse av å lære det, og hans manglende entusiasme smittet over på elevene hans. En annen informant (LB) opplevde det motsatte. Informanten hadde ingen kompetanse før prosjektet. Vedkommende var imidlertid åpen, nysgjerrig og interessert i å prøve noe nytt. Informanten deltok også på samtlige faser i prosjektet. Informanten opplevde at elevene i likhet med han selv hadde opplevd at de ulike skapende innfallsvinklene til lærestoffet førte til at elevene ble motivert til innsats. Uttalelsene til begge informantene fortalte at når informantene ble engasjert, så smittet deres entusiasme over på elevene. Når informantene opplevde frustrasjon over egen manglende kompetanse eller interesse, smittet frustrasjonen over på elevene. Uttalelsen samsvarer med forskningsrapporten; ”The Wow factor” hvor dårlig undervisning i kunstoffagene fører til umotiverte elever (Bamford, 2008). Noen informanter opplevde at

elevene hadde vært skapende. Resultatet av det elevene hadde skapt forholdt informantene seg ulikt til.

*Elevene lært mye lokalhistorie og de var engasjerte i det – fortellingene gruvene og skolene. Jeg har jobbet mye med drama og musikk, men rollespillene som de lagde likte de veldig godt selv - de syntes det var fantastisk! (Latter) Det fasinerte meg at de ble så begeistret for eget arbeid (LG).*

Informanten opplevde at elevene ble engasjerte av å være i en skapende prosess. Elevene lærte mye om lokalhistorien, og de opplevde stor glede av å skape egne rollespill. De hadde blitt engasjert og motivert ut fra faglige utfordringer. Jeg tolket imidlertid latteren hans som om han syntes rollespillene var dårlige, og jeg opplevde at han lo av elevenes entusiasme og glede over eget skapende arbeid. En annen informant opplevde sannsynligvis det samme som meg fordi han sa:

*Jeg er enige i det G sier. De trodde de var så flinke, men det var så mye bryllup. Det var ikke poeng i det hele tatt. Det tullet deres. Derfor tok jeg fatt i det beste selv (LA).*

Begge informantene vurderte elevens skapende arbeid ut fra produkt, men glemte selve prosessen som de hadde vært igjennom. Informantene ble overrasket over at elevene var så stolte over det de hadde skapt. De glemte begge grunnreglene som består i at man skal fokusere på selve prosessen og ikke produktet i det skapende arbeidet. Det viktige var at det som ble skapt skulle være ut fra elevenes fantasi. Begge informantene stolte ikke på at det elevene hadde skapt var godt nok for en fremvisning. Derfor ble den ene informanten fristet til å ta regien for det skapende arbeidet og overstyre elevene. Elevene ble ikke sett på som subjekt. De ble forvandlet til objekter ut fra informantens tanker og idéer. Årsaken til informantens syn på skapende læring kan være både mange og sammensatte. I hovedsak skyldes uttalelsene manglende dramafaglig og didaktisk kompetanse. Forskning viser at lek og drama er gode læringsmetoder fordi elevenes tidligere erfaringer og fantasi kan integreres i det skapende arbeidet (Sæbø, 2009). Når informantene overkjører elevenes tanker og ideer, mister elevene mulighet til å være skapende i lærestoffet. Elevene som i utgangspunktet var i en skapende prosess ble fratatt sin måte å uttrykke seg på da den ene informanten kom og gjorde om på det elevene hadde skapt.

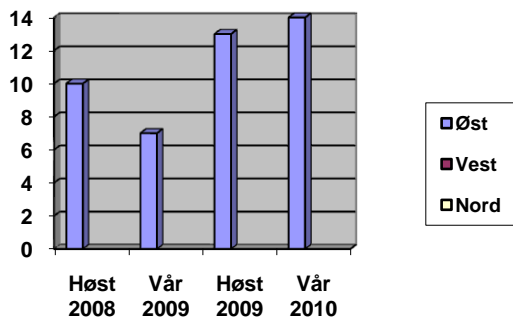
Andre informanter hadde en annen holdning til det elevene skapte. *Jeg synes det var fabelaktig med tekstene, låtene (LO).* En annen repliserer *Ja, det imponerte meg også. Jeg*

*trodde aldri at det skulle bli så bra (LN)*. Disse informantene hadde latt seg imponere over det elevene hadde klart å skape. I forhold til elevenes ferdigheter var det en informant som sa: *Jeg synes at elevene har lært mye, tablå, rollespill og at de kan angripe lærestoffet på forskjellige måter (LC)*. En annen informant sa: *Jeg har lært mye i forhold til elevene. Hva de mestrer, hva som gjør dem kreative. Jeg har blitt mye bedre kjent med dem (LM)*. Informantens uttalelse fortalte at det elevene fikk uttrykke seg gjennom sang, dans, teater og bilde, førte til at elevene ble mer synlige for læreren. Ved at informanten gikk inn i en lærerrolle som oppfordrer elevene til å stille spørsmål unngikk vedkommende å gå inn i en ”bedreviter - posisjon” hvor læreren tilkjenner sine egne subjektive oppfatninger. Ved å la elevene være skapende gjennom å uttrykke sine inntrykk i et fysisk uttrykk ble elevene mer synlige for læreren. Informantens opplevelse samsvarer med det Opstad (2010) mener skjer når man uttrykker seg estetisk. Man blir synlig ovenfor seg selv og for andre. En annen informant sa følgende: *Det var artig å få se alle sammen på scenen. Det synes foreldrene også. Det var fint å se gleden til elevene over å se eget arbeid i fremføringen (LG)*. Gleden over å se det konkrete resultatet er en del av estetisk opplevelse og estetisk dannelse. Opstad (2010) mener at å sprengne egne grenser og oppdage sine egne skapende evner er viktig fordi det gir selvtillit og tro på egne muligheter. Derfor var det svært gledelig å se at prosjektet klarte å favne mange elever som fikk oppleve å uttrykke seg estetisk, ikke bare de ”flinke”.

Et viktig poeng bak disse uttalelsene er at bak gledesfølelsen lå en lang og krevende arbeidsprosess som både lærerne og senere elevene var igjennom. Da informantene fikk spørsmål om hva de hadde lært uttrykte en informant følgende: *Vi har lært hvordan vi skal gjøre det neste gang*. Uttalelser forteller at informanten hadde forstått at å skape gode læreprosesser krevde godt planlagt og gjennomtenkt undervisning, samt tilrettelegging og veiledning av fagkompetente lærere.

## 5.8 Spørreundersøkelsen

Fra høsten 2008 til våren 2010 forandret antallet informanter seg. 7 informanter hadde deltatt i alle fasene i prosjektet. Disse informantene ble samlet i en gruppe. De som hadde deltatt på i ulike faser i prosjektet ble samlet i en annen gruppe. De to gruppene ble sammenlignet for å se likheter og ulikheter i forhold til tilegnelsen av estetisk kompetanse.



### 1) I hvilke faser av prosjektet deltok du i?

Antall 16 lærere

Høst 2008 10 lærere

Vår 2009 7 lærere

Høst 2009 13 lærere

Vår 2010 14 lærere

Gruppe 1 deltok på samtlige faser i innovasjonen. Det var i alt 7 informanter i den gruppen.

Felles for 6 av de i alt 7 lærerne var at de opplevde at de hadde tilegnet seg en bedre estetisk kompetanse i løpet av prosjektet. I forhold til valg av metode og uttrykksform tok informantene i bruk impulser i form av musikk, fortellinger, lytteeksemplere, maling, dramatisering, bevegelse, bilder og ekskursjon til nærmiljø. De jobbet med verktøy i form av kropp og stemme, maling og fortellinger. Arbeidsmåtene som de hadde benyttet seg av var rollespill, dramatisering, tekst, bilder, sang, musikk, rekvisitter og kostymer. Fem av i alt syv informanter mente at de nå tok i bruk de estetiske læreprosessene i undervisningen sin. En informant skrev:

*Jeg har opplevd at det går an å jobbe mot et mål (forestilling) uten å ha formen fast fra start. Det opplevdes som nervepirrende for en lærer som var vant til å jobbe noe mer konkret målrettet. Tidvis direkte skummelt, Veien ble til mens vi gikk, men den ble til- og det gikk bra. Lærte nye former for presentering. Det var populært blant elevene.*

En annen informant skrev: *Jeg har lært ulike impulser ved start av undervisning, ulike drama og formidlingsmåter. Det kreves mye tid for å få til en helhet – planlegge virkemidler (L2).* Det var en tendens i denne gruppen at informantene mente å ha fått en bedre kunstfaglig kompetanse i løpet av prosjektet. De hadde en positiv holdning til de estetiske fagene, og de ønsket å lære mer. Informantene hadde erfart at det å være skapende krevde at de slapp kontroll og våget å stå i et kreativt kaos. Det var smertefullt mens det sto på, men resultatet ble bra. Informantene hadde fått bedre ferdigheter i å jobbe ut fra ulike dramametoder, og de opplevde at elevene hadde blitt engasjerte, og at de hadde lært mye. En annen informant skrev:

*Jeg har lært mye om lokalmiljøet, ulike måter å formidle på. Jeg har lært å stole på at elevene er i stand til å jobbe frem egne innslag. Jeg har lært gode teatersport -øvelser og viktigheten av å bruke drama.*

Informanten viste til at han også hadde fått bedre kunnskaper i forhold til det tematiske innholdet. Han reflekterte over hvor viktig det var at elevene fikk oppleve å være skapende. Den ene av de syv i gruppen svarte at han var usikker på om han brukte estetiske læreprosesser i undervisningen sin. Vedkommende opplevde dem som viktige og var interessert i å lære mer. Den andre av de syv svarte at han ikke tok i bruk estetiske læreprosesser i undervisningen sin. Informanten hadde gitt impulser i form av fortelling, bevegelse og bilder. Han hadde jobbet med verktøy i form av kropp, stemme og fortellinger. Arbeidsmåtene som vedkommende brukte hadde vært tablå, dramatisering, bilder og tekst. Informanten brukte kun 18-27 timer til å utvikle innslagene i motsetning til de andre som stort sett jobbet fra 36-45 timer. Selv om vedkommende også var usikker på om estetiske læreprosesser var viktige i skolen, så ønsket informanten å lære mer. Informanten skrev følgende om det vedkommende hadde lært i denne prosessen: *Det er utfordrende å utvikle sitt eget, men man klarer det hvis man prøver godt nok.*

En annen informant som skilte seg ut i denne gruppen, var den eneste informanten av de syv som opplevde at han ikke ønsket å lære mer i forhold til de estetiske læreprosessene. Informanten opplevde likevel å ha tilegnet seg en bedre kunstfaglig kompetanse. Han skriver: *Jeg har lært lokal kunnskap og ulike dramateknikker som jeg kan benytte meg av i undervisningen.* Informanten mente at han tok i bruk de estetiske læreprosessene i undervisningen sin og opplevde dem som viktige.

En annen informant som skilte seg ut fra gruppen var en som hadde tilegnet seg en bedre kunstfaglig kompetanse i løpet av prosjektet. Informanten hadde jobbet med impuls i form av dramatisering, bevegelse og bilder. Verktøy i den prosessen hadde vært kropp, stemme, maling og fortellinger. Arbeidsmåtene var rollespill, dramatisering, tekst, bilder, rekvisitter og kostyme. Læreren brukte fra 36-45 timer på å utvikle innslagene. Informanten mente at han tok i bruk de estetiske læreprosessene i undervisningen, og at de var viktige i skolen. I arbeidet med elevene var informanten den eneste av samtlige 14 informanter som hadde ledet elevene gjennom læringsprosessen. Elevene hadde med andre ord ikke fått skapt noe av oppgavene på egen hånd.

I andre gruppen var det i alt 9 informanter som ikke hadde jobbet med sine egne estetiske uttrykk og spilt forestilling for sine egne elever. Fire av i alt åtte informanter hadde deltatt på konferansen høsten 2008 hvor vi gav dem impulser i form av monolog, sang, film og foredrag. Selv om de ikke hadde fått delta på arbeidsseminaret med sine estetiske uttrykk, mente de likevel at de hadde tilegnet seg en bedre kunstfaglig kompetanse. De hadde en positiv holdning til de estetiske fagene. Tre av fire informanter presiserte i spørreskjemaet at de var positive til estetiske læreprosesser så lenge det forutsetter interesse og kompetanse hos læreren. To av disse tre var usikre på om de ønsket å lære mer, mens det tredje ikke kunne tenke seg til å lære mer. En av tre var usikker på om han/hun tok i bruk estetiske læreprosesser i undervisningen sin. Informanten hadde brukt dramatisering og bevegelse som impuls, verktøy var kropp og lytteeksempler, og arbeidsmåtene var rollespill. En annen informant var usikker på om han ønsket å lære mer. Han hadde jobbet med metoder som impuls i form av lærer – i- rolle og bilder. Verktøyene var naturopplevelse, smak, lukt, ting som fortalte en historie, fortellinger. Arbeidsmåtene ble tablå, dramatisering, tekst, bilder, rekvisitter og kostymer. Begge ledet og gav elevene oppgaver underveis. Den ene sier: *Det bor mye i alle, men det krever mye kunnskap fra læreren å få det fram..* Den tredje informanten opplevde å ha tilegnet seg en bedre kunstfaglig kompetanse, men tok likevel ikke i bruk estetiske læreprosesser i undervisningen sin. Vedkommende sier at: *det er viktig å bruke rett veileder /lærer på riktig plass.* Informantene var ydmyke i forhold til hva som kreves om kunnskaper og ferdigheter for å legge til rette og gjennomføre et undervisningsopplegg som omhandler estetiske læreprosesser.

To av tre informanter som kom inn høsten 2009 skrev at de var usikre på om de hadde tilegnet seg en bedre kunstfaglig kompetanse. Begge skrev at de opplevd estetiske læreprosesser som

viktig i undervisningen, og at de nå tok i bruk estetiske læreprosesser i undervisningen sin. De hadde lært noe om lokalhistorie og hadde prøvd ut ulike teknikker. En informant skrev:

*Jeg har lært at elevene trenger større struktur rundt et slikt prosjekt, da de ble stresset over at jeg ikke hadde bestemt sluttresultatet på forhånd. Jeg har lært å jobbe mer med improvisasjon og gjøre dem mer trygg på situasjoner der de skal tenke selv og være kreative.*

Informanten opplevde at elevene ble stresset når de var i en kreativ prosess. Hans kritikk munner ut i at elevene opplevde usikkerhet og frykt for å være i en skapende prosess. En anerkjent kreativitetsforsker, Therese Amabile, understreker at *..kreative løsninger foreligger ikke når veien fram er klar og entydig* (Amabile 1988:145). Dette setter krav til innhold og arbeidsmåter. I dette tilfellet viste det seg at informanten opplevde at rammene rundt den kreative prosessen burde vært tydeligere.

Informantene gav elevene impulser i form av fortelling, lære-i-rolle, dramatisering, bevegelse og bilder. Verktøy var sanger, kropp, stemme, lytte-eksempler, fortelling. Arbeidsmåter ble rollespill, tablå, dramatisering, tekst, sang, rekvisitter og kostymer. Informanten gav elevene oppgaver og veiledet dem underveis og ønsket å lære mer. Den andre av de tre lærerne gav elevene impulser i form av musikk, dramatisering, bevegelse. Verktøy ble kropp, stemme og power – point. Arbeidsmåtene var rollespill, dramatisering, tekst, sang, musikk og rytme. Denne informanten ble usikker på om han ønsket å lære mer om estetiske læreprosesser. 4 av 14 informanter følte at de ikke hadde tilegnet seg en bedre kunstfaglig kompetanse i løpet av prosjektet. For uten om den informanten som hadde deltatt på samtlige faser i løpet av denne innovasjonen, så hadde de andre tre av de fire kun deltatt helt mot slutten av prosjektet eller på siste del av prosjektet. Disse tre informantene hadde jobbet alt fra 0-9 til 9- 18 timer. De var usikre på om de tar i bruk estetiske læreprosesser i undervisningen. Alle tre synes estetiske læreprosesser er viktige, men de var samtidig usikre på om de ønsket å lære mer.

Samtlige informanter i begge gruppene mente at estetiske læreprosesser var viktige i skolen. Åtte av seksten informanter var interessert i å lære mer om estetiske læreprosesser. Av de åtte informantene hadde seks informanter deltatt i samtlige faser av prosjektet. De andre to hadde kommet inn i løsningsfasens andre del (høsten 2009). I funnene fra spørreundersøkelsen var det en tendens til desto mer informantene hadde lært, desto mer ønsket de å lære. Det var imidlertid usikkert om disse informantene hadde vært positive til å lære mer allerede ved

starten av prosjektet eller om dette var informanter som hadde blitt inspirert underveis i selve prosjektet. To informanter svarte at de ikke ønsket å lære noe mer om estetiske læreprosesser. Disse informantene hadde også deltatt på samtlige faser i prosjektet. Den ene av de to informantene var den eneste av samtlige informanter som ledet elevene gjennom læringsprosessen. Informanten hadde trolig ikke forbedret sin estetiske kompetanse. Seks av seksten informanter var usikre på om de ønsket å lære mer. Disse informantene hadde deltatt i enkelte faser av innovasjonen. De som ikke ønsket å lære, mer var de som hadde lavest deltakelse i prosjektet.

### **5.9 Hva inspirerte elevene?**

Resultatet av en kreativ prosess er at det skal tilfredsstillende et bruks- eller verdikrav (Opstad, 2010) Et av målene med innovasjonen var at elevene skulle finne historier som kunne gi dem kunnskaper om deres lokale historie og kulturelle mangfold. Elevene fant i samarbeid med lærerne ulike historier som inspirerte dem og som endte med en scenisk fremstilling. De ble berørt av historier som omhandlet fattigdom, urettferdighet, vold i skolen og ulykker. I en av dramatiseringene som elevene skrev kom dette frem.

*Guðrun: Har du hørt korr dyrt det e med båten til byen? 90øre kosta det hver vei!*

*Jakob: Ka du fortell! 90 øre? Det er jo tre dager arbeid i gruvan før en bytur!*

*Guðrun: Ja, du må ikke snakk. Da e jo så vidt vi har råd tell salt, sukker og kaffe. Før ikke å snakk om stoff tel nye klea!*

*Jakob: Ja, da va beire før i tia når vi bærre betalt 35 øre.*

*Guðrun: Ja, da kunn e jo laga nye klær tel ongan. De veks jo så frøkteli!*

Lærerne formildlet på et av veiledningsmøtene i februar at elevene ble overrasket og forunderet over at det kostet 90 øre å ta båten til byen. 90 øre var ikke mye penger i forhold til den tiden vi nå lever i, men på 1800-tallet betydde det at man måtte jobbe tre dager i gruen for å ha råd til å reise inn til byen. På veiledningsmøtet fortalte de også at elevene hadde blitt interessert i de fire gruvene som tidligere hadde vært i drift på 1800-tallet. Lærerne fortalte om gruvedriften og oppsøkte en av gruvene sammen med elevene. Inntrykkene som lærerne og elevene fikk resulterte i to sceniske innslag fra to ulike klasser. Begge innslagene handlet om gruvedriften, men fra ulike perspektiver. Det ene innslaget handlet om da malmen ved en ren tilfeldighet ble funnet. En mann hvilte oppe på fjellet under jakt. Plutselig går kolben på geværet av og river løs en mosedott. Steinen under var blåfarger. Mannen så at det var kobber i fjellet. Dette funnet og veien fra funnet til hvordan gruen ble satt i drift ble presentert i



form av sangdramatisering. Det andre innslaget handlet om livet i gruvene. Det ble presentert i form av rytmeorkester hvor publikum fikk oppleve arbeiderne i gruve. I rytmeorkesteret fremførte elevene følgende dikt med bevegelser:

*Vi hakka, vi hakka og blir heilt sort.  
Vi hakka, vi hakka og snakka oss bort.  
Om steina og greina og mye rart  
Og om vi ska finn litt kobber snart  
Og sulten den gnag i magen vår  
Mens skitten den kommer i vårres hår  
I gruva hær e det mye fut  
Det smell i bomba og i krutt*

Deretter fulgte en dramatisering hvor innholdet besto i arbeidernes søken etter malm og deres engstelse for at de ikke skulle finne nok malm slik at gruve ble nedlagt, og de ende opp som arbeidsløse. Elevene formidlet også dramatikken i gruve når det raste i den.

Dramatikk ble det også når elevene fremstilt menn som la ut i åpne båter på åpent hav for å hente fyringsved. Et kjent vatn i elevenes hjembygd er kjent for lunefulle fallvinder og plutselige bølger. Elevene dramatiserte en situasjon hvor to menn blir overrasket av bølgene. Den ene faller i sjøen. Kameraten kaster et fiskesnøre etter mannen som falt ut, men ved et uhell hefter kroken seg fast i halsen slik at mannen drukner og dør. Elevene framstilte også andre drukningsulykker, men da er fokuset på de pårørende. I den ene fremstillingen formidlet elevene historien til ett eldre samisk søskenpar, bror og søster som bodde sammen ved en fjord. Elevene skrev og dramatiserte vennskapet som de hadde til sine medmennesker og da spesielt et eldre ektepar. I dramatiseringen la de vekt på maten og gavmildheten til søskene. Elevene dramatiserte og fortalte om Petter og Kristine som nettopp hadde kommet hjem etter å ha solgt geitost som Kristine hadde laget. De fikk gode tilbakemeldinger fra kundene som de solgte osten til.

Når de kommer hjem lagde de seg mat. Det var en hyggelig tone mellom de to. Plutselig får de besøk av Anne og Hans:



*Kristine: Kom inn, kom inn, kjære venner! Dere er vel slitne etter den lange turen?*

*Anne: Ja, takk Gud for at det finnes så snille folk som dere!*

*Hans: Ja, snillere folk en dere fins ikke!*

*Petter: Kristine, har vi grøt nok til Anne og Hans?*

*Kristine: Jada mer enn nok! Kom inn og sett dere!*

*Anne: Som sagt...snillere folk enn dere finnes ikke.*

*Hans: Ja tusen hjertelig takk for at vi får spise her sammen med våre beste venner!*

*Petter: Men det skulle bare mangle at dere får spise sammen*

*med oss!*

Gjennom hele dramatiseringen rådet en god og fin stemning. Overraskelsen var derfor stor når Kristine og Petter neste dag kom for å selge geitosten i butikken. De ble møtt av kunder som gråtkvalt fortalte at deres gode venn Anne hadde druknet. Hun hadde rodd ut etter garnet fordi hennes mann ble syk. Plutselig ble hun overrasket av et kraftig uvær som blåste henne ut til sjøs. Hun ble funnet død hengende fast i herr Andersens fiskegarn. Den dagen ble det ikke solgt ost. I den andre dramatiske formidlingen presenterte elevene opplevelsen til en eldre kvinne som fortalte sine barnebarn hva som skjedde da bestefaren deres døde ute på havet:

*Det va nu på seinvinteren at de sku ut å dra opp garnan. Æ hadd en dårlig følelse og ville nu ikke at de sku fær ut, men det va om å gjøre å berge bruket, da det var spådd uvær. Han kom med en skikkelig sørvestkuling og vi ante at dette ikke gikk bra. Vi speida og kauka og prøvd å tenn opp en varde før at de sku se kor de sku i land henne. Om kvelden kom de første vrakresta inn i fjæra og vi forsto at det værste hadde skjedd. Han bestefar og broren hannes omkom på havet den dagen. Vi fant ikke anna en noe vrakgods. Havet blei dæmmes grav (Elevtekst 2010).*

På scenen ble barnebarna tause etter bestemorens sterke historie. Stillheten ble avbrutt av en mann spilt av en elev som vil fortelle barna sine hva som skjedde da Per i Vatnet møtte ulven på isen.

*Han Per hadde vært i byen å kjøpt et kar som han sku ha på gården. Han kom oppover Vatnvatnet med hest og slede. Det va et flott føre på isen. Plutselig hørt han en ulveflokk i nærheten. Han piska på hesten og det gikk i god driv. Plutselig glei karet med han Per av sleden. Han tenkt at hær e det bærre å finn på nåkka lurt. Så hvelvet*

*han karet over seg, og lå der å venta. Plutselig hør han ulven. Han e helt ved karet. Han tok da øksa ut av beltet og slo løs på ulven. Da de andre ulven lukta blod gikk de til angrep på den skadde ulven. På den måten kom han Per sæ velberga heim (Elevtekst 2010).*

To klasser ble inspirert av hvordan elevene på den tiden opplevde skolehverdagen. Den ene klassen dramatiserte et spill hvor klassen fikk besøk av Presten som skulle høre dem i Luthers lille katekisme. Presten ble tolket som en meget usympatisk mann som gav elevene pryl dersom de ikke kunne alle salmeversene. I starten av skuespillet fikk publikum se flinke elever som hadde pugget sine vers og som klarte seg vel. I bakgrunnen sto en liten lærer som tydelig spilte at han heiet på sine elever og ønsket dem vel. Den sympatiske læreren krympet seg når Presten oppdaget at en av elevene ikke kunne alle salmeversene. Presten tok eleven fram foran de andre elevene og brukte pekestokken for å slå vedkommende elev på fingrene som straff. Publikum så at både lærer og medelever synes synd på eleven som ble straffet så



hardt. Som en kontrast til det strenge undervisningen i skolen dramatiserte elevene i neste scene de samiske barna som var på vidden og fanget rein med lasso.

*Forteller: Etter at de hadde spist, drakk de kaffe og hygget seg hele kvelden lang. Helt til de måtte hjem å legge seg (Elevtekst 2010).*

I et annet skolespill startet spillet med en sangdramatisering av livet i skolegården. Deretter dramatiserte elevene hva som skjedde i undervisningen. Denne klassen hadde lagt vekt på hvorfor mange elever ikke møtte opp til skolegang. Læreren leste opp navnene og der det manglet elever dramatiserte elevene årsakene. Spillet i klasserommet gikk i frys og på den andre siden av scenen dramatiserte elevene årsakene. De ulike årsakene var blant annet at den ene eleven måtte være hjemme og hjelpe til på gården, og den andre eleven kunne ikke komme på skolen på grunn av at han manglet støvler. Tittelen på forestilling ble: ”Vi sto han a!”. Elevene gav i fremstillingene uttrykk for at de hadde blitt berørt av hvilke tøffe levevilkår deres forfedre hadde hatt. De ble mer bevisst på hvor bra de hadde det sammenlignet med hvordan levevilkårene til de ulike menneskene artet seg på 1800- tallet. Elevene avsluttet forestillingen med sangen: ”No livnar det i lundar” som et symbol på at de harde og tøffe tidene er over og at bedre tider er i vente.

## **5.10 Etiske refleksjoner**

Den etiske grunnlinjen i aksjonsforskning fokuserer på det moralske aspektet (Schmuck 2006). Den samme grunntanken gjaldt for innovasjonen. Forskningen var basert på et aksjonsmål som hadde til hensikt å heve lærernes estetiske kompetanse. Lærerne jobbet sammen og kjente hverandre fra før. Derfor var behovet for en etisk akseptabel atferd enda mer nødvendig. Det var viktig å sørge for at ingen av lærerne på noe vis skulle bli skadelidende av forskningen. Aksjonsmålet var basert på forbedring og skulle derfor komme lærerne og senere elevene til gode. Gall, Gall og Borg mener at: *it is important for researchers to become aware of their position of power and avoid or minimize, misuse of that power* (2003:63). I innovasjonen hadde jeg som forsker flere ulike roller. Dette førte til ekstra utfordringen i forhold til mer tradisjonell type forskning. Det var viktig å klargjøre for lærerne hvilken rolle jeg til enhver tid hadde i de ulike delene av innovasjonen. Jeg hadde et spesielt ansvar for å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonen i situasjoner hvor jeg hadde flere roller i forhold til informantene. I aksjonsforskning var punkt 19 *om forskerens ansvar for å fremtre* svært vesentlig (Risberg, 2009). Jeg vekslet mellom prosjektleder, kollega, dramalærer, veileder og forsker. Det var derfor viktig å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonen i situasjoner hvor jeg hadde flere roller i forhold til informantene.

Rektor på skolen ga meg tillatelse til å starte prosjektet, og samtlige lærere visste at jeg på bakgrunn av prosjektet samlet inn data som jeg skulle bruke til å skrive en master i tilpasset opplæring. Dette ble presisert under utdeling av spørreskjemaene og ved igangsettingen av gruppeintervjuene og enkeltintervjuene. Under arbeidet med lærernes estetiske uttrykk ble lærerne filmet og fotografert i tre dager. Lærerne skrev under en kontrakt der de gav tillatelse til filmingen, men filmen ligger ikke som dokumentasjon for oppgaven. Det skyldes at datamaterialet ble for stort. Enkelte bilder er tatt med i oppgaven for å illustrere det som ble gjort og lærernes opplevelse av det. Alt som ble sagt og gjort ble anonymisert slik at ingenting kunne føres tilbake til lærerne og for å unngå å støte enkeltpersoner i forskningen. Skolen fikk et fiktivt navn og i denne sammenhengen valgte jeg å kalle den for Bakkehaug skole.

I empirien av observasjonene har jeg valgt å unnlate å ta med utfyllende informasjon. Dette fordi jeg opplevde at kontrakten mellom meg som forsker og lærerne som ble vurdert ikke hadde blitt tydelig presisert. I ettertid kunne lærerne oppleve at deres motiver og handlemåter hadde blitt brukt til noe som de ikke hadde samtykket i. Denne situasjonen ønsket jeg å unngå. Punkt 8: *Kravet om samtykket* er spesielt viktig i de forskningsetiske retningslinjene

for samfunnsvitenskap, juss og humaniora (Risberg, 2009). Som forsker ønsket jeg å unngå å støte på problemer i forhold til publisering av empiri, dersom det kunne være med på å skape etiske dilemmaer.

Det samme gjelder for punkt 7: *Krav om å unngå skade og smerte* (Risberg, 2009). Deltakerne på innovasjonen kunne oppleve det som støtende å bli vurdert av meg som kom fra en høgskole. Det var derfor viktig for meg å presisere at det er selve gjennomføringen av innovasjonen og innovasjonens målsetting som skulle evalueres, ikke de enkelte lærerne. På den måten kunne jeg unngå misforståelse. Et sentralt forskningsetisk utfordring er å ha respekt for andre menneskers autonomi. Det gjaldt å ha forståelse for lærernes situasjon og hverdag. Det var min oppgave som forsker å etablere en trygghet og tillit i forhold til de ulike fasene i innovasjonen. I arbeidet med evalueringen av de ulike fasene gjaldt det å finne en god og akseptable måte å formidle forskningsresultatene på når enkelte uttalelser og oppførsel inneholdt negative holdninger i forhold til å jobbe skapende. På den annen side måtte kravet om å være redelig og nøyaktig ivaretas. Det gjaldt å være bevisst på hvordan jeg formulerte og uttrykte dataen både positivt og negativt. På den måten kunne den mest negative svar bli behandlet med forståelse for den involverte.

### **5.11 Metodekritikk**

Jeg har gjennom de ulike fasene i innovasjonen prøvd å være etterrettelig. Utfordringen har bestått i at jeg som forsker har vært i et prosjekt hvor jeg som tidligere har nevnt, har hatt flere roller enn en vanlig forskerrolle. På bakgrunn av de ulike rollene har det vært viktig å være helt nøytral i forskerrollen. Gruppeintervjuene ble foretatt i samarbeidet med min kollega og nærmeste samarbeidspartner i musikk. Min kollega spurte de forhåndsbestemte spørsmålene, og jeg har etter beste evne skrevet ned svarene som kom på løpende bånd. Mens gruppeintervjuet pågikk var det en utfordring å få ned alt som ble sagt. I ettertid kom det frem at noen av oppfølgingsspørsmålene som ble stilt kunne tolkes som ledende, derfor er enkelte av svarene utelatt på de spørsmålene som ble stilt i en mer ledende variant. I noen av svarene som ble gitt, klarte jeg ikke å skrive ned alt som ble sagt. For ikke å begynne å skrive det jeg mente jeg husket, har jeg valgt å utelate hele kommentaren. Ved å gjøre det har jeg mistet noen interessante uttalelser, men jeg tror at de svarene som jeg klarte å skrive ordrett gir et godt grunnlag for tolkning av evalueringen i etterkant. I det hele og stor mener jeg at resultatene ikke er misvisende.

I dybdeintervjuene oppdaget jeg at jeg ble engasjert og kom med ledende spørsmål. Jeg var en uerfaren intervjuer. Ved gjennomføringen av de ulike dybdeintervjuene ble jeg flinkere til å la informantene få tid til å fortelle seg ferdige. Intervjuene ble dermed lengre og mer innholdsrike for hver gang det ble foretatt nye dybdeintervju.

Innovasjonen hadde en svakhet i forhold til å la lærerne prøve ut arbeidet sitt under veiledning. Da lærerne skulle jobbe med elevene fikk de alle tilbud om individuell veiledning. Bare en lærer benyttet seg av dette tilbudet. Det kan være ulike årsaker til det. En årsak kan være at det ikke var skriftliggjort i noen kontrakt at det skulle være individuell veiledning. Tilbudet om individuell veiledning ble fremlagt allerede ved innovasjonens første fase, men i den hektiske hverdagen hadde ingen festet seg noe med det. Da vi var inne i innovasjonens anvendelsesfase ble det naturlig å gi lærerne tilbud om individuell veiledning. Det ble opp til den enkelte lærere å si at han eller hun ønsket veiledning, men bare én lærere ga uttrykk for at han ønsket det. Noen tok ikke imot veiledning fordi de var redde. Å bli observert når man skal våge å eksperimentere, fantasere og være lekende kan oppleves som skremmende. Da var det kanskje lettere for lærerne å fortelle meg hva de hadde gjort for så å få veiledning enn at jeg skulle inn i klasserommet. Kanskje de var mer redde for at de skulle bli vurdert enn at de skulle få hjelp og veiledning. Andre lærere opplevde kanskje at de ikke trengte veiledning. I anvendelsesfasen var det mest hensiktsmessig og nødvendig å observere hvordan lærerne jobbet med elevene sine i den kreative prosessen. Ved å observere lærerne kunne jeg se hvordan de jobbet og om de hadde et aktivt forhold til de ulike elementene i den kreative prosessen. Sæbø (2005) sier i sin forskning at ett av tiltakene for å få lærerne til å integrere drama som uttrykks- og læringsform i undervisningen er å la læreren få prøve ut drama under veiledning. En informant sa seg villig til å bli veiledet, og denne informanten fikk mulighet til å reflektere over de erfaringer som han gjorde seg sammen med meg som dramafaglig veileder. Denne måten å jobbe med å heve lærernes estetiske kompetanse burde vært gjennomført med samtlige lærere. Kompetanseheving skulle forankres i lærerens refleksjon over egne erfaringer. Da jeg ikke hadde skriftliggjort og lagt frem premissene om obligatorisk veiledning fra starten av, opplevde jeg det som urimelig å tvinge meg inn på dem. Dermed fikk jeg ikke veiledet dem på en slik måte at jeg kunne fått hjulpet dem til å være aktivt tilstede i elevenes skapende prosess. Under gruppeintervjuet etter anvendelsesfasen kom det frem at den største frustrasjonen til lærerne var nettopp da de skulle jobbe fra å være i en prosess til å ende med et kunstnerisk produkt. I dette arbeidet opplevde lærerne at de hadde for

få verktøy og teknikker til å utvikle de sceniske innslagene. Dersom de hadde tatt imot dramafaglig veiledning, kunne sannsynligvis frustrasjonen blitt mindre.

Faren ved ikke å observere informantene var at de kunne bli fristet til å overlate den skapende prosessen til elevene. Sæbø viser i sin forskning fra 2005 at lærernes mangelfulle strukturering av undervisning og mangelfulle dramafaglige kompetanse reduserer elevenes læringsutbytte når elevene blir overlatt til selv å dramatisere. Når dramatiseringen skal ledes fram til en forestilling som blir vist for et publikum, velger lærerne med mangelfull kompetanse å overta hele styringen med planlegging, regi og instruksjon. De påtar seg en meget autoritær instruktør – og lærerrolle. De lærerne som behersker de kreative prosessene klarer å involvere elevene i en skapende prosess som både elever og lærer opplever som spennende, engasjerende og lærerik. I siste spørreundersøkelse viste imidlertid resultatene etter anvendelsesfasen at tretten av fjorten lærere hadde jobbet ut fra at elevene skulle oppsøke kunnskapen selv og få være skapende, mens lærerne var tilretteleggere og veiledere.

## 6 Avsluttende betraktninger

Innovasjonens mål var å heve lærernes kompetanse i musikk og drama slik at de kunne bli bedre i stand til å ivareta kunnskapsløftets mål om varierte arbeidsmetoder og tilpasset opplæring.

*Hva fremmet og hva hemmet lærernes kreativitet og skapende læring i dette prosjektet?*

### 6.1 Barrierer – å våge

I arbeid med innovasjonen var det viktig å være målrettet og ha en positiv innstilling til det som skulle gjennomføres. På den andre siden måtte man være forberedt på at innovasjonen kunne møte motstand fra enkelte underveis i prosessen. Det er ikke for ingenting at Fjodor Dostojevskij i *Forbrytelse og Straff* lar hovedpersonen fortelle at det mennesker frykter aller mest er forandringer (Skogen, 2004 s.75). Forklaringen på hvorfor det oppsto barrierer underveis er til dels ulike, men også sammensatte. Motstanden som oppsto kan forklares ut fra en enkel, men vanlig barrieremodell. I innovasjonssammenheng benyttes ofte disse fire kategoriene: *psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer* (Skogen, 2004 s.75). Modellen er hentet fra John P. Kotter som ser barrierer og motstand i forhold til forandringsledelse. Det var viktig å jobbe for å hindre at psykologiske barrierer inntraff tidlig i prosjektet. På noen områder lyktes vi, men på andre områder kunne forholdene vært annerledes, spesielt der informantenes kreativitet hadde blomstret.

Skogen omtaler barrierer ut fra en enkelt faktor; *sikkerhet/trygghet* versus *usikkerhet/utrygghet* (Skogen, 2004 s.76). Andre faktorer som innebærer forandringsmotstand kan være: skyldfølelse, behov for anerkjennelse og ønske om makt/underkastelse. Mulighetene for å lykkes med innovasjonen, forutsatte at de involverte hadde et rimelig eierforhold til innholdet i innovasjonen. For å få informantene med på prosjektet ble det foretatt en rekke grep. I første omgang ble rektor på skolen informert om prosjektet. Rektor tente straks på ideen, men så også utfordringer. Motstand mot forandring kan ifølge Schmuck (2006) gå både på det organisatoriske og det individuelle planet. Skogen framhever også det psykologiske og det praktiske der den umiddelbare motstanden gjerne ligger både på det psykologiske og det praktiske planet (Skogen 2004). Ulike tiltak ble satt i verk for å vinne informantenes tillit for å dempe den psykologiske motstanden ved å inspirere informantene på en slik måte at de så nytten av prosjektet i forhold til sin egen yrkespraksis. Dette ble gjort ved å informere om behovet for å arbeide for å nå de ulike læreplanmålene i Kunnskapsløftet



og ved å vise på hvilken måte man kunne legge til rette for økt fokus på tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder. Sæbø (2009) viser i sin doktoravhandling at lærerne står overfor nye utfordringer når de skal utføre læreringsarbeid i dagens klasserom. Utfordringene gjelder både de faglige prosessene i klasserommet og lærerens valg av undervisnings- og læringsformer.

*Læreplanenes intensjoner om en elevaktiviserende, utforskende og kreativ undervisning realiseres i liten grad i den daglige undervisning. Elevene selv mener også at skolens undervisning og arbeidsmåter er alt for lite varierte og stimulerende. Resultatet er en teoretisk dominert undervisning styrt av læreboka hvor store deler av elevene sier de kjeder seg på grunn av mangel på engasjerende og motiverende undervisnings- og læringsformer (Sæbø, 2009 s.60).*

Det var viktig at informantene selv forsto betydningen av at elevene opplevde varierte og engasjerende læringsmetoder. For å lykkes med det, ble informantene på det første informasjonsmøtet gitt eksempler på ulike læreplanmål som kunne realiseres innenfor prosjektet. Informantene forsto imidlertid ikke på hvilken måte læreplanmålene kunne inngå i arbeidet med å jobbe fram en forestilling. I løsningsfasens andre del var enkelte informanter frustrert fordi de opplevde at det kunstneriske elementet i dette tverrfaglige prosjektet var noe som kom i tillegg til all annen undervisning. Ikke før hele prosjektet var avsluttet innså informantene hvilke læreplanmål prosjektet egentlig hadde omfattet. På den annen side var informantene positive til de ulike dramametodene som de fikk erfaring med i løpet av de ulike fasene av innovasjonen. Informantene ble inspirert i løsningsfasens første del med sine kunstneriske uttrykk, og de ønsket å lære mer om ulike dramametoder, øvelser og regelleker. I løsningsfasens andre del fikk de konkrete erfaringer ved å anvende ulike metoder som de selv tok i bruk. Informantene opplevde at de ulike dramametodene var til glede og nytte for elevene. Dermed ble de mer engasjerte. Etter prosjektets slutt var informantene også av den oppfatning at de ønsket å lære mer om bruk av dramafaget i undervisningen. Årsaken til det var kanskje at innenfor drama er man sterkt opptatt av og engasjert i selve lærings- prosessen. I en teaterforestilling gjelder det å vise seg for publikum. Produktet er det sentrale. Og i drama fokuseres det mer på den sosiale aktiviteten der det gis rom for å utforske og reflektere over temaet (Dice, 2011).

Andre tiltak som ble tatt i bruk for å redusere informantenes psykologiske barrierer var oppklarende møter som ble gjennomført to ganger underveis i prosjektet. Ved å gi informasjon, og ved å ta dem med på råd, skulle noen av de psykologiske barrierene reduseres. De første psykologiske barrierene som måtte overvinnes, var å få lærerne

(informantene) til å våge å opptre for sine egne elever. Informantene fikk derfor et brev som skulle informere dem om hva de skulle gjøre, og hvilke intensjoner man hadde med selve fremførelsen. Skogen (2004) framhever at informasjon alltid er viktig for å skape tillit. Det var derfor viktig å klargjøre for informantene hva som kunne komme til å skje. Men det viste seg imidlertid at brevet som ble sendt hadde liten innvirkning på dem. På det tidspunktet var informantene mest opptatt av å få skolehverdagen til å gå. Rektor tok ansvar for den andre utfordringen som i første runde omhandlet det praktiske. Det gjaldt å finne nok vikarer til elevene, mens informantene var på kurs. Brevet hadde ikke påvirket dem på annen måte enn at det gav dem litt informasjon om det som skulle skje. Tiltakene som gav informantene et markert eierforhold til prosjektet bestod i at de selv jobbet med å skape sine egne uttrykk i løsningsfasen første del. Når de fikk erfare hva det ville si å være i en kreativ prosess med tydelige rammer og tett veiledning, ble de psykologiske barrierene mindre. Informantene kjente trygghet når de fikk oppleve hva det vil si å være i en kreativ prosess med tett veiledning. Under evalueringen av løsningsfasen oppdaget mange av informantene at de hadde sprenget egne grenser, og selv om de aldri før hadde vært skuespiller, så opplevde de at de hadde skapende evner. De opplevde glede ved å skape en forestilling sammen. *Det var ikke lengre bare han flinke som skrev alt. Vi gjorde det sammen* (LA). Aktivitetsformene spilte en sentral rolle i tilpasset opplæring, fordi det var lagt til rette for at alle kunne delta. Gleden over et godt utført arbeid, det konkrete sansbare produktet, er også en viktig del av den estetiske opplevelse og den estetiske dannelsen (Opstad 2010). Dette førte til at informantene fikk en positiv opplevelse og tilfredsstillende følelse som bidro til å gi dem tro på egne muligheter. Informantene ble derfor inspirert og motivert til å gå videre i prosjektet.

I løsningsfasens andre del ble informantene frustrert og usikre på når de ble tildelt oppgaver hvor de måtte gjøre egne valg i forhold til opplegget som de skulle i gang med. Årsakene var nok først og fremst at det tok nærmere seks måneder mellom arbeidet med det estetiske uttrykket til det didaktiske planleggingsarbeidet startet. Prosjektet hadde mistet fem informanter og fem nye hadde kommet inn. Det var bare syv informanter av de som hadde jobbet med sine egne estetiske uttrykk, som nå var igjen i prosjektet. Opstad (2010) mener at for å undervise må man ha ferdigheter i fagene. De nye informantene hadde ikke jobbet med sine egne ferdigheter i drama og musikk, og dermed ble de psykologiske barrierene enda større for disse informantene. Informantene hadde på det tidspunktet ikke nok kunnskap til å sette i gang på egen hånd. Arbeidet som ventet dem opplevde de som for krevende. Informantene uttalte i gruppeintervjuet etter løsningsfasens første del at problemet ikke var at

de ikke *ønsket* å sette i gang med estetiske læreprosesser. Utfordringen var bare at de ikke visste hvordan de skulle gjøre det. Viljen er altså til stede, men de opplevde at de ikke hadde kompetanse på område. Informantene trengte praktiske eksempler på hvordan de kunne gå i gang med arbeidet. Derfor fikk informantene prøvd ulike dramametoder som de kunne ta i bruk i undervisningen og i forbindelse med prosjektet. De didaktiske planleggingsdagene opplevde de som positive når de ble tildelt konkrete oppgaver som de skulle løse og reflektere over. Frustrasjonen kom på nytt igjen når lærerne måtte jobbe på egen hånd uten veiledning. I ettertid kan man vurdere om målet med å skape en forestilling var for krevende for deltakere med så liten estetisk kompetanse.

På den andre siden hadde denne skolen gjennom en årrekke jobbet med å produsere elevforestillinger. Utfordringen var at de jobbet og organiserte arbeidet sitt på en annen måte. En organisasjon som over tid har fått utviklet sin egen måte å fungere på, vil helst ha det slik det alltid har vært. I arbeidet med den utvalgte skolen hadde informantene gjennom en årrekke jobbet med positivt skolemiljø, PSM. I det tidligere PSM - prosjektet ved skolen ble elevene satt sammen i ulike grupper ut fra egne ønsker. Noen elever var på kjøkkenet, mens andre valgte band, kulisser, dans, skuespill, scenografi, lys og lyd eller PR. Informantene hadde kunnet velge hvilken gruppe de ønsket å være på. Mange av informantene hadde i en årrekke deltatt på de samme arbeidsgruppene. De hadde jobbet med ferdigproduserte manus hvor de gav elevene regi. Det er vanskelig og muligens feil å påstå at lærernes tidligere måte å jobbe på ikke inneholdt elementer av nytenkning eller originalitet. I det tverrfaglige kunstneriske prosjektet var det et mål at informantene skulle forstå at kreativitet ikke er det samme som kopiering og imitering. Det tverrfaglige kunstneriske prosjektet skulle være nyttig for eleven selv. Det skulle knyttes til læreplanmålene i de enkelte fagene. På den måten kunne elevene oppleve varierte og engasjerende læremetoder. Informantene opplevde at elevene hadde lært mye om livet på 1800- tallet, og at de hadde opplevd glede ved å se eget arbeid i fremføringen. Gleden er en viktig del av den estetiske og skapende prosessen fordi det rommer betydelig utviklings- og læringspotensial (Opstad 2010).

Underveis i de ulike fasene av innovasjonen oppsto det barrierer. Noen regler var nedfelt, mens andre var uskrevne, uformelle og mer ubevisste. I det øyeblikket en prøver å endre noe, vil motstand eller barrierer mobiliseres. Dette skyldes nok først og fremst frykt i forhold til at prosjektet som informantene skulle i gang med var ukjent for dem. Skogen (2006) sier at de fremste barrierer i forhold til en vellykket endringsprosess er selvtilfredsstillelse, engstelse

eller aggresjon. Det kan være vanskelig å skille dem fra hverandre, fordi selvtilfredsstillelse og engstelse kan gi utslag i aggresjon. I begge tilfellene hører man gjerne: *Det fungerer jo bra slik vi gjør det. Hvorfor skal vi endre noe da?* (Skogen, 2004). Fire av atten informanter var fra starten av ikke åpne for å se at det tidligere prosjektet hadde mangler som kunne forbedres gjennom det nye prosjektet. De fire informantene opplevde frustrasjon over at de skulle utføre et prosjekt på en ny måte. Enkelte av informantenes motstand mot innovasjonen kan forstås i Bourdieus begrep *habitus*, som er et uttrykk for holdninger som har festet seg på bakgrunn av praksis, til å oppfatte, bedømme og handle i omgivelsene man deltar i (Bourdieu 1977, Rasborg 2004). Bourdieu sier at menneskets habitus har mulighet til å forandre seg, men habitus er en grunnleggende konservativ karakter. Den er satt sammen av de erfaringene som først formet habitus. Sæbø (2009) mener at lærerne ikke så lett lar seg påvirke av nye undervisningsmetoder fordi deres habitus er strukturert av deres erfaringer med den tradisjonelle formidlingspedagogikken og den reproduserende skoletradisjonen. Utfordringen var å få løst spenningsfeltet ved å få integrert det nye i det gamle. Dette gjaldt også å få informantene til å forstå behovet for innovasjonen.

Resultatene ved den siste spørreundersøkelsen viste at informantene som hadde deltatt i samtlige faser gjennom hele innovasjonen hadde tilegnet seg en bedre estetisk kompetanse enn informantene som kun hadde deltatt på enkelte deler av denne. Informantene som hadde deltatt i alle fasene hadde blant annet jobbet med sine egen estetiske uttrykk. Opstad (2010) mener at en viktig grunn for å vektlegge den utøvende delen er nødvendig for å erverve seg ferdighetene som trengs for å undervise i fagene. Lærerne må kunne litt om fagenes teknikk, håndverk, media og motoriske ferdigheter. Informantene som deltok i samtlige faser opplevde det kreative kaoset som smertefullt, men de opplevde at elevene hadde blitt engasjerte og at resultatet ble bra. Informantene som hadde deltatt gjennom ulike faser opplevde å bli mer frustrerte i egen undervisning. Informantenes erfaringer samsvarer med det Opstad (2010) og Ross (1978) mener er kjennetegnet ved en kreativ prosess. Det kan hevdes at å være kreativ nødvendigvis ikke er en hyggelig fritidssysse. Å være kreativ innebærer usikkerhet og redsel for å mislykkes. I følge Ross (1978) har mange bygd opp sin personlighet for å forsvare seg selv mot overraskende øyeblikk. Enhver lærer har sin egen måte å undervise på.

*"It is hereabouts that a lot of people reach for their hats and make their excuses. What is being suggested is that the self, so carefully, so painstakingly and indeed so painfully put together over the years and designed precisely to defend the individual against*

*surprise attack and immunize him from paralyzing bouts and anxiety, should be voluntarily dissolved and a condition of formless functioning entered upon.” (Ross, 1978 s.8)*

Motet er en sentral faktor for å klare å starte og gjennomføre en kreativ prosess (Ross 1978, Opstad 2010). Å være et kreativt menneske betyr at man må gå utenfor sitt eget subjekt. I dette møtet må man satse alt, og da må man tåle at man risikere å mislykkes (Ross 1978). Den britiske inspiratoren og utdanningsguruen Richard Gerver oppfordrer lærere til å ta større risiko. Ved Bodøkonferansen i entreprenørskap i desember var hans budskap at lærere bør våge å ta større risiko for å undervise og påvirke bedre.

*I believe that for meaningful learning of long term value to take place, student teaching must be contextual and where possible, enriched with experiences..Great teaching results in student feeling empowered and motivated to learn further; to ask questions, to explore and to formulate opinion. Great teachers already work this way, but real impact whole schools and institutions must learn to function like that..all teachers must be prepared to take risks, to empower students and to create irresistible environments.<sup>4</sup>*

Professor og kreativitetsforsker Sir Ken Robinson sier i foredraget *Do schools kill creativity?* at barn er villige til å ta sjanser<sup>5</sup>. De er ikke redde for å gjøre feil. Han mener også at dersom man ikke er villig til å gjøre feil, vil man aldri produsere noe originalt eller kreativt. Men etter hvert som vi blir eldre, blir vi redde for å gjøre feil. Robinson mener at skolens stigmatiserende holdning til det å gjøre feil fører til at elevene gjennom utdanning får avstand til sine egne kreative evner. For at informantene skulle kunne våge å gjøre feil, var det viktig at prosjektet hadde rammer for å utvikle toleranse for å gjøre feil. Å våge å slippe kontroll var svært vanskelig for noen informanter. Underveis i prosjektet viste det seg at når informantene fikk tydelige rammer i det skapende arbeidet, så ble redselen for å mislykkes mindre. Dette skjedde da informantene jobbet med sine egne kunstneriske uttrykk. Informantene fikk definerte rammer og veiledning. De opplevde glede ved å skape noe sammen. Enkelte opplevde også en mestringsfølelse både i forhold til å sprengte egne grenser og ved å oppdage sine egne skapende evner. Dette førte til at informantene fikk større tro på egne muligheter og ferdigheter. I løsningsfasen andre del uttrykte informantene at de ikke hadde kontroll lenger. Å gi fra seg kontrollen og stole på at elevene ville klare å skape noe innenfor rammene som ble gitt var en utfordring for enkelte informanter. Informantenes frustrasjon i forhold til å gi

---

<sup>4</sup> <http://www.hibo.no/index.php?ID=19&lang=nor&displayitem=3693&module=news>

<sup>5</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>

fra seg kontrollen kunne ha blitt forsterket ved at målet for prosjektet var at det tverrfaglige arbeidet skulle ende opp i en stor forestilling.

## **6.2 Dramafagets genre**

Informantenes usikkerhet og redsel for å mislykkes kunne med andre ord også skyldes dramafagets genre. For å heve informantenes estetiske kompetanse ble det tilrettelagt aktivitet basert på to ulike pedagogiske modeller; a) *produktorientert* drama og b) *prosessorientert* drama. I løsningsfasens første del endte informantenes kunstneriske arbeid i en forestilling. Informantene var før det praktiske arbeidet startet nervøs i forhold til hva som ble forventet av dem. Da arbeidet startet opplevde de imidlertid mestring. Det samme skjedde da de opptrådte for sine egne elever.

I evalueringen av prosjektet viser analysen at informantene hadde opplevd positive erfaringer i forhold til bruk av de ulike dramametoder som ble anvendt i utforskningsfasen. Resultatene viste at informantene var engasjerte, de ønsket å lære mer, og de opplevde også at elevene lærte mye. Utfordringen kom da informantene selv skulle begynne å utforme innslagene ved å gå inn i mer produktrettet drama. Innslagene skulle ende opp med å resultere i en helhetlig forestilling. Etter gjennomføringen av innovasjonen kan man diskutere om å jobbe frem en forestilling er en god måte å arbeide på, når målet er å heve informantenes estetiske kompetanse. Informantene opplevde større tilfredsstillelse når de jobbet med prosessorientert drama. De opplevde mestring i forhold til de ulike dramametodene som ble nyttet og de opplevde også mestring når de jobbet i utforskningsfasen. I ettertid kan man se at informantenes redsel for å mislykkes kunne blitt mindre dersom de ikke skulle presentert produktet i form av en forestilling. Tiltakene for å heve informantenes estetiske kompetanse burde kanskje vært rettet mer mot prosessen enn mot selve produktet. Sæbø (2009) viser i sin analyse at det finnes ulike dramasjangere som fungerer kvalitativt meget forskjellig i skolens praksis, og at man bør være oppmerksom på akkurat det. Analysen viser at dramaformene lærerstrukturert dramatisering, elevstrukturert dramatisering og elevstrukturert rollespill er de formene som fungerer dårligst som kunnskapsproduksjon i undervisnings- og læringsprosessen. Improvisert spill, prosessdrama og ”lærer - i – rolle” er metoder som i følge hennes utvalg av lærere fungerer mye som kunnskapsbyggere. Innovasjonen var basert på at elevene fikk møte de ulike dramametodene i utforskningsfasen. Tilbakemeldingen på metodene som ble brukt var positive. Resultatene fra anvendelsesfasen viste at informantene

følte seg mest komfortable med å jobbe med prosessorientert drama. Utfordringene meldte seg når elevene skulle skape noe som passet inn i en forestilling. Enkelte informanter ble frustrert fordi de opplevde å ha for lite erfaring i å veilede elever som var i en skapende prosess. De som var vant til å ha kontroll tålte ikke å være i det kaoset som det ofte blir i en kreativ prosess. På den annen side viste resultatene at informantene som hadde deltatt gjennom alle fasene i innovasjonen opplevde det kreative kaoset som mer lærerikt sammenlignet med de som bare deltok i enkelte faser av innovasjonen. Motstanden fra informantene som ikke hadde jobbet med sitt eget dramatiske uttrykk bekreftet antagelsen om hvor viktig det er at informantene selv fikk oppleve hva det vil si å være i en skapende prosess. I løsningsfasens første del jobbet informantene med sine egne kunstneriske uttrykk. På den måten fikk de forståelsen av hva det innebar å være i en skapende prosess. Informantene som fikk opplæring i å uttrykke seg og reflektere over sine egne estetiske uttrykk og virkemidler hadde en positiv holdning til å være i en kreativ prosess. De opplevde i likhet med de andre informantene motstand, men resultatene i spørreundersøkelsen viste at de vurderingene av å være i en skapende prosess var mer positive. De opplevde i likhet med sine andre kollegaer at en skapende prosess var arbeidskrevende og lang, men informantene som deltok i samtlige faser opplevde i høyere grad verdien av prosessen. Informantene opplevde at de kunstneriske bidragene i forestillingen ble bra, og at elevene var engasjerte. Resultatene viser at dersom elevene skal få oppleve å delta i en skapende prosess, så innebærer det at lærerne har ferdigheter i de estetiske fagene.

Det er likevel ikke til å komme bort fra at prosjektet burde ha hatt tilgang til flere ressurser når lærerne skulle uttrykke seg i en scenisk form. Å spille teater er en egen kunstform og lærerne hadde for lite kunnskap og ferdigheter i forhold til det. I anvendelsesfasen ville det vært positivt dersom man hadde fått inn profesjonelle medhjelpere som kunne ha bistått lærerne i å transformere det skrevne ordet til en scenisk form. Opstad (2010) og Bamford (2008) mener at for å skape gode læreprosesser kreves det tilrettelegging og veiledning av fagkompetente lærere. Informanter som bare hadde deltatt i ulike faser av innovasjonen hadde ikke gode nok ferdigheter til å undervise i prosjektet. Under gruppeintervjuet framhevet en lærer at han var frustrert, og at elevene ble frustrerte. Når man ikke er bundet til forhåndsbestemte mål oppleves det som frustrerende for de som bare deltar i enkelte faser. Det kan sammenlignes med en person som ikke har lært seg å bake brød. Vedkommende spør seg: Hvor er oppskriften? Frustrasjonen skyldtes trolig mangel på kompetanse og dermed ble enkelte lærere usikre på om det de gjorde var bra nok. Noe av denne frustrasjonen munnet ut i

informantenes egen frykt og usikkerhet i forhold til det å gå inn i en kreativ prosess. Det oppleves som regel enklere å arbeide med reproduserende oppgaver framfor kreative og utfordrende oppgaver. Når man jobber med reproduserende oppgaver, møter både lærer og elev mindre motstand, og det gir en bedre garanti for et godt sluttresultat.

I Sæbøs KUPP prosjekt (Sæbø, 2005) lagde hun en modell som viser hvordan produktorientert drama og prosessorientert drama praktiseres innenfor en elevstrukturert og en lærerstrukturert tradisjon. Hun mener at for å forstå drama i forhold til undervisnings- og læringsprosessens, må man se på hva det betyr at eleven er i en skapende læringsprosess. Er det eleven eller er det læreren som er ansvarlig for å strukturere og lede dramaarbeidet? Og hvordan kan lærerne på bakgrunn av sin kompetanse lede og strukturere dette? Når enkelte av informantene ikke hadde jobbet med sine estetiske uttrykk og skaffet seg ferdigheter i drama og musikk, var det vanskelig for dem å forstå betydningen av å planlegge didaktisk. I følge Sæbø har lærere som ikke har kunnskap om de estetiske læreprosessene, lett for å gi elevene en oppgave, men de går ikke inn og veileder dem i forhold til oppgaven de har gitt. Og hun mener det er det som skjer når lærerne jobber med dramatisering i timene. Elevene blir ofte overlatt til seg selv uten noen slags instruksjon. *Elevene forventes å være skapende i et tomrom, ut fra den romantiske ideen om at mennesket har et skapende behov som er uavhengig av den konteksten mennesker er i* (Sæbø, 2009 s.191). Hun sier videre at dette fratrar elevene muligheten til å utvikle en følelsesmessig og dypere forståelse av lærestoffet (Sæbø, 2009). På samme måte kan kritikken rettes mot prosjektet som helhet. Informantene fikk muntlig veiledning i anvendelsesfasen, og de fikk også tilbud om veiledning i deres praktiske arbeid med elevene. Dessverre var det bare en informant som benyttet seg av tilbudet om å bli veiledet i det kunstneriske undervisningsopplegget som han hadde laget. Dermed ble informantene overlatt til seg selv i deres skapende prosess som de mestret på ulike måter. Lærerne som tok imot tilbudet lagde en rollefigur som hadde et problem. Elevene var seg selv i dette møtet, og de hjalp rollefiguren til å finne ulike løsninger på problemet. Informanten var meget dyktig i sin rollefigur. Han holdt fiksjonen og problematiserte de ulike løsningsforslagene som elevene kom med. Og elevene ble engasjert. Etter dramatiseringen gikk informant dypere inn i lærestoffet ved å stille spørsmål til innholdet i fremlegget. Etter fremlegget uttrykte elevene at de syntes det var artig å se hvordan rollefiguren jobbet og hjelpe han til å finne nye løsninger.



Informantene som hadde deltatt på samtlige faser i innovasjonen hadde lettere for å finne nye løsninger, og å våge å mislykkes sammenlignet med de som deltok bare i enkelte faser. Ved å sprengne egne grenser ble de bevisst sine egne skapende evner. Det var en tilfredsstillende følelse for mange av lærerne. Konsentrasjonen, arbeidsinnsatsen og disiplinen som kreves for å lykkes, gav dem verdifulle erfaringer. Innovasjonsarbeid kritiseres gjerne etter som fornyelse forventes å skulle skje raskt, men skal endring skje, så er det noe som må foregå over tid. En innovasjon kan ta tid å implementere. Innovasjonsarbeidet som er studert i denne undersøkelsen gikk over 2 år. Den startet høsten 2008 og arbeidet med lærerne ble avsluttet våren 2010. I ettertid har en av effektene etter avsluttet prosjekt blitt at den aktuelle skolen i sin nye produksjon jobber ut fra læreplanmålene i hvert enkelte fag, og de lar nå elevene være skapende i dette arbeidet. Da lærerne startet planleggingen av sitt nye prosjekt høsten 2010 ble de forbauset over å se hvor mange læreplanmål forestillingen "Vi sto han a" favnet. Tilbakemeldingen samsvarer med funnene i denne undersøkelsen som viser at dersom man arbeidet for at innovasjoner skal lykkes, så krever det kontinuitet og arbeid over tid.

## 7 Veien videre

Innovasjonen hadde som formål å forbedre lærernes estetiske kompetanse, slik at de på en bedre måte kunne oppfylle Kunnskapsløftets krav om tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder.

Den estetiske dimensjonen, skapende og aktive læringsformer, skal være en del av alle fag. Når lærerne i dagens skole kan gjennomføre sin utdanning uten å velge et eneste estetisk fag, er det grunn til å stille noen spørsmål. På hvilken måte kan en grunnskolelærer klare å stimulere til kreativitet og nyskaping uten å vite hva det vil si å være i en kreativ prosess? Hvordan kan lærere som ikke har et eneste estetisk fag i utdanningen sin klare å ivareta og forvalte elevenes skapende og lærende potensiale? Opstad (2010) mener at det er et paradoks at en lærerutdanning som skal bygge på en helhetlig kompetanse, ikke prioriterer estetisk kompetanse. Resultatene fra arbeidet med å heve lærernes estetiske kompetanse viste at lærerne ble frustrerte når de gikk inn i en kreativ prosess. Lærerne som hadde deltatt gjennom alle fasene i innovasjonene opplevde prosessen som lærerik. De andre lærerne som hadde deltatt på enkelte av fasene opplevde større frustrasjon fordi de manglet ferdighetene til å undervise på en slik måte.

Estetisk kompetanse betegnes i dagens skoledebatt som det motsatte av den kunnskapen som tilegnes gjennom tanke, forstand og kognitive læreprosesser. Etter PISA - undersøkelsen har debatten rundt norske elevers dårlige test-resultater vært preget av hvordan man kan heve elevens kunnskaper i matematikk, språk og naturfag. Fokuset på elevens personlige utvikling og dannelse, *det integrerte mennesket*, har vært mindre framme i dagens skoledebatt. Det interessante er at Canada som er et av de landene som gjør det best på PISA, har drama inkludert i de andre kunstfagene i skolen. Forskningsprosjektet, Dice, ble gjennomført i 12 europeiske land med nesten 5000 ungdommer i alderen 13-16 år. Undersøkelsen viste at elever som jevnlig har drama og teater i undervisningen, føler seg tryggere i lesing, har bedre forståelse av oppgaver og er flinkere til å kommunisere. Den samme undersøkelsen viste at gode dramapedagogiske metoder kan utvikles, og elevene kan nå ulike kompetansemål som undervisningen i de tradisjonelle skolefagene ikke klarer. Forskningsprosjektet anbefaler derfor at alle lærere i europeiske skoler får grunnleggende kunnskap i emnet slik at de kan bedre sin undervisning (DICE Consortium 2010). Ett av tiltakene som forskningsprosjektet anbefaler er å gi lærere som allerede jobber i skolen, tilgang til praksisopplæring i drama og

teater i undervisningen. Resultatene av innovasjonen som ble gjennomført på Bakkehaug skole viste at lærerne gjennom alle fasene ønsket å lære mer om dramafaglige metoder. De opplevde at elevene var takknemlige når de fikk oppleve drama og teater i undervisningen. Lærerne opplevde også at de ble bedre kjent med elevene. I salen satt det mange foreldre som aldri tidligere hadde sett sine barn på scenen. Tilbakemeldingen fra lærerne var at aldri før hadde det vært så mange publikummere tilstede ved en forestilling. Forestillingen ”Vi sto han å” favnet langt flere elever enn ved tidligere oppsetninger. Dette står i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner om at *alle elevene bør få sjansen til å erfare både det slit det kan koste og den fryd det kan vekke å gi følelser form, tanker uttrykk og kroppen anstrengelse* (LKa, 06). Ved å utdanne lærere til å ta i bruk drama og teater i undervisningen kan vi tilby elevene variert undervisning og stimulere elevenes delaktighet, læring og fantasi. Det er viktig å stimulere til kreativ tenkning som kan gi næring til flere områder enn bare det kunstneriske. Kunst og vitenskap må gå hånd i hånd. På den måten kan vi klare å utdanne hele eleven.

## 8 Litteraturliste

**Amabile, T.** (1988) From individual Creativity to Organizational Innovation. I Grønhaug, K. og Kaufmann, G. (red.): *Innovation: A cross Disciplinary Perspective*. Oslo: Norwegian University Press, s. 139-166.

**Austring, B., Sørensen, M.** (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Bachmann, K., Haug, P.** (2007) *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda, Møreforskning.

**Bachmann, K, E.** (2004) Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I Imsen, G. (red.), *Det ustyrilige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 119-143.

**Bachmann, K. og Haug, P.** (2007) *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Volda: Møreforskning.

**Bakke, S.** (1994) *Musikkpedagogiske perspektiver*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

**Bamford, A.** (2008) *Wow-faktoren, Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i skolen.

**Befring, E.** (2002) *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

**Bjørndal, B., Lieberg, S.** (1978) *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Forlagt av H. Aschehoug & Co (W.Nygaard).

**Bourdieu, P.** (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

**Braanaas, N.** (2002) *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

**Bråten, I.** (2002): Ulike perspektiv på læring. I I. bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, s 11-30.

**Burton, J., Horowitz, R., Abeles, H.** (1999) Learning in and through the arts: Curriculum Implications. I Fiske, E.B (red.): *Champions of Change. The Impact of The Arts on learning*. Columbia University. s.35-45.

**Bø, O.** (1995) *FOU- metodikk*. Oslo: Tano Forlag AS.

**Dalen, M.** (2004) *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Dalland, O.** (2004) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

**Dewey, J.** (2008) Å gjøre en erfaring: Fra Art as experience (1934). I Bale, K & Arnfinn, B-R., (red.) *Estetisk teori: en antologi* Oslo: Universitetsforlaget. s.196-213.

- DICE, Consurtium.** (2010) *DICE-terningen er kastet*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Eidsvåg, I.** (2003) Skolen som fellesskap. I Østerud, P., Johnsen, J (red.): *Leve skolen! Enhetsskolen I et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske Bokforlag, s.33-45.
- Eik, L, T.** (1999) *Storyline*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Evjen, B.** (2008) Giftermål, næring og etnisk tilhørighet 1850 - 1930. I Evjen.B., Hansen, L,L,. *Nordlands kulturelle mangfold. Etniske relasjoner i et historisk perspektiv*. Oslo: Pax Forlag. s. 239 - 269.
- Fiske, E.B.** (2002) *Champions of Change. The Impact of the Arts on learning*. Arts Education Partnership. Washington
- Flensborg, I, Holm Sørensen, B.** (1997) *Temaer i billedpedagogik*. København: Gad forlag.
- Fuglseth, K.** (2006) Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Fuglseth, K ,.Skogen, K. (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag as, s. 256-271.
- Gallagher, K., Booth, D.** (2003) *How Theatre Educates: Convergences and cointerpoints*. Toronto: University of Toronto
- Gall, M., Gall, J., Borg, W.** (2003) *Eductional research, an introduction*. United States of America.
- Gardner, H.** (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple intelligences*". New York: Basic Books
- Gilje, I.F., Numan, H.** (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Goodson, I, F., Numan, U.** (2003) *Livshistoria och professionsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Halvorsen, K.** (2003) *Å forske på samfunnet. – En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Haraldsen, G.** (1999) *Spørreskjemametodikk etter kokeboken*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Holand, A.** (2006). Spørreskjema. I Fuglseth, K. & Skogen, K. (red): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as, s 132-143.
- Holberg, E., Hutchinson, A.** (2009) *Lenge før byen, Bodøs historie Bind 1*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Holme, I.M.,Solvang, B, K.** (1996) *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano AS.

**Holme, I.M., Solvang, B, K.** (1996) *Nye veier i didaktikken? En kort innføring i didaktiske emner og begreper.* Oslo: Tano AS.

**Imsen, G.** (2004) Hva driver de med i timene? Kateterstyrt og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I Imsen, G (red.) *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.* Oslo: Universitetsforlaget. s. 50-73.

**Irgens, E, J.** (2007) *Profesjon og organisasjon.* Bergen: Vigmostad & Bjørke AS

**Jensen, M.** (2007) *Skapande möten, om relationen mellan konsten, barnet och läraren.* Masteroppgave i praktisk kunnskap, Høgskolen i Bodø

**Johnsen, G.** (2006) Intervjuet. I Fuglseth. K & Skogen. K. (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag as. s. 118-131.

**Juell, E., Norskog, T-J.** (2006) *Å løpe mot stjernene. Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser.* Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

**KD.** (2006b) *St.meld.nr 16 (2006-2007)... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

**KD.** (2007) *Skapende læring. Strategi for kunst og kultur i opplæringen (2007-2010)* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

**KD.** (2007-2008) *St.meld.nr 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen* Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

**Klette, K.** (2003) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

**KUF.** (1994) *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generelle del.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

**KUF.** (1996a) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

**Kvale, S.** (2005) *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

**LKa.** (2006) *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

**LKb.** (2006) *Læreplan Kunnskapsløftet, Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring.* Oslo: Utdannings og forskningsdirektoratet.

**Lindqvist, G.** (1999) *Vygotsky och Skolan.* Lund: Studentlitteratur.

**Lyngstad, M. B., Sæbø, A, B.** (2005) Drama – en læringsform som beriker elevenes læringsprosess og læringsresultat. I Sæbø A.B. (red.): *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen* (s.119-141). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

- Nedberg, N., Rygg M,L,R.** (1997) *Spill drama*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA.
- NOU.** (2003) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- Næss, N. G.** (2006) Observasjon. I Fuglseth, K., Skogen, K (red): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as. s. 90 – 105
- Opstad, K.D.** (2010) Estetisk dannelse – et estetisk fags bidrag i skolens dannesperspektiv. I Brekke, M (red.) *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget. s. 124-144.
- Paulsen, B.** (2003) *Det skjønnne*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Postholm M.B.** (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med focus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasborg, K.** (2004) Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I Fuglsang, L., Olsen, P, B, (red.) *Videnskapsteori på tvers av kulturer og paradigmer i samfundsvidenskapene*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. s. 349-385.
- Repstad, P.** (2009) *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Risberg, T.** (2009) Aksjonsforskning som innovasjonsverktøy i PP - tjenesten. *Skolepsykologi*. Nr 1.
- Ross, M.** (1978) *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational.
- Rørnes, T.** (2010) Dannelse i praksis. I Brekke, M (red.) *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget AS. s. 162-180.
- Schmuck, R, A.** (2006) *Practical action research for change*. United States of America: Corwin Press.
- Sjøvoll, J.** (2006) Evaluering. I Fuglseth, K., Skogen, K. (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as. s. 156-171.
- Sjøvoll, J.** (2010) *Strategier innenfor evalueringsforskning – om evalueringens hensikt og valg av evalueringsmodell*. Høgskolen i Bodø
- Skogen, K.** (2003) *Kvalitetsutvikling gjennom innovasjon og kompetanseheving*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Skogen, K.** (2004) *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B.** (1998) *Drama – et kunstfag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A.B.** (2005): *Læringsformer i allmennlærerutdanningen. Elevaktiv læring og drama-Rapport A*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, A. B.** (2009) *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Trondheim: NTNU-trykk.

**Sæbø, A. B.** (2010) *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

**UFD.** (2003) *Ei blott til Lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen (St.meld.nr. 39, 2002-2003)* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

**UFD.**(2004) *Kultur for læring (St.meld.nr.30, 2003-2004)* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

**UFD.** (2005): *Kunnskapsløftet: Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring: læreplaner for grunnskolen*. Oslo. Utdanningsdirektoratet.

**Vethal, Aa., Solfrid, L., Paulsen, B., Øverbye, A.** (2006) *Lære, skape, leve*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA

**Vygotsky, L.S.** (2006) *Fantasi och kreativitet i barndomen/Imagination and creativity in the childhood*. Göteborg: Bokforlaget Daiadalo AB.

**Ziehe, T.** (2004) *Øer at intensitet I et hav af rutine/Islands of intensity in an ocean of routine*. København: Forlaget politisk revy.

**Ødegård, M.** (2001) *The Drama of Science Education. How public understanding of biotechnology and drama as a learning activity may enhance a critical and inclusive science education*. Oslo: University of Oslo.

**Østerud, P., Johnsen, J.** (2003) *Skolen er død-lev skolen! I Østerud, P., Johnsen, J (red.): Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske Bokforlag. s. 6-23.

**Øyen, T.** (2001) *Grunnutdanning for skuespillere*. Oslo: Tell forlag a.s,

**Øzrek, K, Z.** (2006) *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag

**Aalberg, E, A.** (2008) Det er kunst å være god lærer. Artikkel i magasinet *Utdanning*.

Høgskolen i Bodø. *Estetiske fag lavt prioritert*.  
<http://www.hibo.no/index.php?ID=6679&lang=nor&displayitem=2483&module=news>  
Internet. 26. februar 2009.

Koritzinsky, T. (31. januar 2008) *Mytene om norsk skole/The myths about the norwegian school*. Aftenposten  
<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article2229499.ece>  
Internet. 3. mars 2009

Aud Berggraf Sæbø. Kunst og kultur i opplæringen  
[http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/kunst\\_kultur\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/kunst_kultur_opplaring.pdf)  
Internet 4. januar 2010

Hans Ole Rian ”The Wow- Factor”  
[http://www.frifagbevegelse.no/politikk\\_ff/article3269636.ece](http://www.frifagbevegelse.no/politikk_ff/article3269636.ece)  
Internet 10.juni 2008



Richard Gerver.

<http://www.hibo.no/index.php?ID=19&lang=nor&displayitem=3693&module=news>

Internet 20. November 2010.

Sir Ken Robinson, Do school kill creativity

<http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>

Internet 2. mars 2010.

Pisa rapporten

[http://www.udir.no/upload/lareplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnsloeftet/prinsipper\\_for\\_opplaringen.rtf](http://www.udir.no/upload/lareplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnsloeftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf)

Internet 5. desember 2009.



## VEDLEGG 1

### Spørreskjema for lærerne Musikk, dans, drama og teater:

#### 1. Hvor ofte er du på teater?

(Sett et kryss)

En gang i uken	En gang i måneden	To ganger i halvåret	En gang i året	Aldri

#### 2. Hvor ofte er du på konsert?

(Sett et kryss)

En gang i uken	En gang i måneden	To ganger i halvåret	En gang i året	Aldri

#### 3. Hvor ofte er du på danseforestilling?

(Sett et kryss)

En gang i uken	En gang i måneden	To ganger i halvåret	En gang i året	Aldri

#### 4. Liker du å se teater?

(Sett et kryss)

Ja, svært godt	Ja, godt	Ja, ganske godt	Ikke så veldig godt	Nei

#### 5. Liker du å lytte til musikk?

(Sett av et kryss)

Ja, svært godt	Ja, godt	Ja, ganske godt	Ikke så veldig godt	Nei

#### 6. Liker du å se en danseforestilling?

(Sett av et kryss)

Ja, svært godt	Ja, godt	Ja, ganske godt	Ikke så veldig godt	Nei

**7. Liker du å synge?**

(Sett av et kryss)

Ja, svært godt	Ja, godt	Ja, ganske godt	Ikke så veldig godt	Nei

**8. Liker du å danse?**

(Sett av et kryss)

Ja, svært godt	Ja, godt	Ja, ganske godt	Ikke så veldig godt	Nei

**9. Liker du å spille teater?**

(Sett av et kryss)

Ja, svært godt	Ja, godt	Ja, ganske godt	Ikke så veldig godt	Nei

**10. A) Synes du at lærerne burde spille mer teater for elevene?**

(Sett et kryss)

Ja	Nei	Kanskje

**10. B) Synes du at lærerne burde spille mer teater med elevene?**

(Sett et kryss)

Ja	Nei	Kanskje

**11. A) Synes du at lærerne burde danse mer for elevene?**

(Sett et kryss)

Ja	Nei	Kanskje

**11. B) Synes du at lærerne burde danse mer med elevene?**

(Sett et kryss)

Ja	Nei	Kanskje

**12. A) Ønsker du at lærerne burde spille/synge mer med elevene?**

(Sett et kryss)

Ja	Nei	Kanskje

**12. B) Ønsker du at lærerne burde spille/synge mer for elevene?**

(Sett et kryss)

Ja	Nei	Kanskje

**13. Ønsker du å lære mer om:**

(Sett kryss innenfor **en eller flere** alternativer)

Drama/teater	Dans	Musikk	Ingen av delene

**14. Hvor ofte har du rollespill i din undervisning?**

(Sett et kryss)

Hver dag	En dag i uke	Annenhver uke	Hver måned	Aldri

**15. Hvor ofte har du improvisasjon i din undervisning?**

(Sett et kryss)

Hver dag	En dag i uke	Annenhver uke	Hver måned	Aldri

**16. Hvor ofte har du dramatisering i din undervisning?**

(Sett et kryss)

Hver dag	En dag i uke	Annenhver uke	Hver måned	Aldri

**17. Hvor ofte har du sang i din undervisning?**

(Sett et kryss)

Hver dag	En dag i uken	Annenhver uke	Hver måned	Aldri

**18. Hvor ofte lytter dere til musikk i skolen?**

(Sett et kryss)

Hver dag	En dag i uken	Annenhver uke	Hver måned	Aldri

**19. Hvor ofte danser dere i skolen?**

(Sett et kryss)

Hver dag	En dag i uken	Annenhver uke	Hver måned	Aldri

**20. Har du kunstfaglige kompetanse innenfor disse fagområdene?**

(Sett kryss)

	Mindre enn 30 stp	30 stp	60 stp	Mer enn 60 stp
<b>Musikk</b>				
<b>Dans</b>				
<b>Drama/teater</b>				

**21. A). Har du tilegnet deg kunstfaglig kompetanse på andre måter?**

<b>Ja</b>	<b>Nei</b>

**21. B). Hvis ja, hvilken kunstfaglig kompetanse har du tilegnet deg?**

**22. Hvor vil du plassere deg selv innenfor disse ulike pedagogiske retningene?**

Den dialogpedagogiske tradisjon	Den logisk-systematisk tradisjon	Den ekspressive og kreative tradisjon

## VEDLEGG 2

### Til de fantastiske lærerne på Bakkehaug skole

Hei alle sammen. Nå er det like før vi møtes igjen. Vi gleder oss svært til å arbeide med dere. Vi har imidlertid en mistanke om at noen gruer seg, og lurere på hva de har sagt ja til. Vi forstår at noen kan oppleve det slik. Derfor vil vi fortelle om *våre* forventninger til disse dagene og gi litt mer informasjon om hva vi ønsker å oppnå.

Vi skal først og fremst ha det artig. Gode opplevelser gir inspirasjon. Alt vi jobber med skal ikke vises for elevene. Dere skal vise elevene det beste av det vi jobber fram i løpet av onsdag og torsdag.

Dere er alle sammen ulike mennesketyper med forskjellig erfaringsbakgrunn. Vår oppgave blir å veilede dere ut fra deres ståsted. *Vi* skal kvalitetssikre det som skal vises slik at *ingen* trenger å være redde for at de skal dumme seg ut. Vi ønsker at elevene skal bli både overrasket, stolte og inspirerte av å oppleve sine lærere på en ny måte.

Vi møtes i **dramasalen** på Høgskolen i Bodø:

#### **Onsdag 1. april**

Kl 08:30-09:30 Oppvarming av kropp og stemme

Kl 09:30-09:45 Pause

Kl 09:45-10:15 Karakterarbeid

Kl 10:15-11:00 Rytmask arbeid

Kl 11:00-11:45 Lunsj

Kl 11:45-12:45 Rytmask arbeid

Kl 12:45-13:00 Presentasjon av gruppeoppgaven, utdeling av tekst og melodi

Kl 13:00-13:15 Pause

Kl 13:15-14:30 Gruppearbeid. Elisabeth og Janne veileder

Kl 14:30-14:40 Pause

Kl 14:40-15:00 Presentasjon av gruppearbeid

#### **Torsdag 2. april**

Kl 08:30-09:20 Oppvarming av kropp og stemme

Kl 09:20-09:30 Pause

Kl 09:30-11:00 Øving med veiledning.

Kl 11:00-11:45 Pause

Kl 11:45-12:45 Gjennomkjøring

Kl 12:45-13:00 Pause

Kl 13:00-14:00 Regi på avslutningen.

Kl 14:00-14:10 Pause

Kl 14:10 -15:00 Gjennomkjøring.

#### **Fredag 3. april**

Kl 08:00-10:00 Rigging, oppvarming, gjennomkjøring

Kl 10:00-10:30 Første visning for halvparten av mellomtrinnet

Kl 10:45-11:15 Andre visning

Kl 11:15-11:45 Lunsj

Kl 11:45-12:15 Oppsummering

Med vennlig hilsen

Elisabeth Misvær og Janne Vik Lossius

### VEDLEGG 3

## FORESPØRSEL OM TILLATELSE TIL VIDEOFILMING OG FOTOGRAFERING AV LÆRERNE VED BAKKEHAUG SKOLE

Høgskolen i Bodø, ved Elisabeth Misvær førstelektor i musikk og Janne Vik Lossius høgskolelærer i drama og masterstudent, er i gang med et forskningsprosjekt i samarbeid med lærerne ved Bakkehaug skole. Lærerne skal ha en scenisk fremvisning for sine elever fredag 3. april. I den forbindelse ønsker vi å gjøre fotografering og videofilming av fremvisningen samt reaksjonen hos publikum (elevene).

Foto og film skal brukes som dokumentasjon av forskningsprosjektet og som en del av en masteroppgave. Forskningsprosjektet tar for seg arbeid med kunstfag, i denne forbindelse musikk og drama.

Vi ber derfor om tillatelse til å filme og fotografere deres i denne sammenhengen. Film og foto skal kun benyttes i formidling og dokumentasjon av forskningsprosjektet og masteroppgaven.

Bodø, 20.mars 2009

Vennlig hilsen

Elisabeth Misvær og Janne Vik Lossius  
Profesjonshøgskolen, LUKK  
Høgskolen i Bodø  
8049 Bodø

**Stryk det som ikke passer:**

**Jeg/ ønsker / ønsker ikke/ å filmes /fotograferes i denne sammenhengen.**

---

Sted	Dato	Underskrift foresatte
------	------	-----------------------



## **VEDLEGG 4**

### **Intervju av lærerne.**

Hensikten med intervjuene var å få fram lærernes tanker og erfaringer i forhold til å jobbe med de kunstfaglige fagene musikk og drama knyttet opp mot læreplanmålene i norsk, samfunnsfag og musikk. Hvilke opplevelse, tanker og erfaringer har de gjort seg nå som prosjektet er avsluttet?

### **Innledning:**

Vi utarbeidet et tverrfaglig prosjekt for mellomtrinnet i skolen. I prosjektet hadde vi som mål at elevene i samarbeid med oss skulle finne den gode historien som kunne gi dem kunnskaper om deres lokalehistorie og kulturelle mangfold knyttet til kunnskapsmålene i musikk, norsk og samfunnsfag.

### **Spm 1:**

**Hvordan opplevde dere planleggingsfasen (høsten 2009) i dette prosjektet?**

1. oppfølgingsspørsmål: Vi hadde som mål at lærerne skulle ha det morsomt. Var det artig?
2. oppfølgingsspørsmål: Hva var det som var artig?

### **Spm 2:**

**Hvordan opplevde dere prosessen fra dere begynte å jobbe med elevene til selve forestillingen?**

### **Spm 3:**

**Hvordan opplever dere elevenes læringsprosess?**

1. oppfølgingsspørsmål: Vi ønsket at elevene skulle bli overrasket, stolte, inspirerte av å se sine lærere på en ny måte. Ble de det?

### **Spm 4:**

**Kan dere beskrive læringsverdien for dere som lærere?**

1. oppfølgingsspørsmål: Har dere erfart noe nytt?
2. oppfølgingsspørsmål: Har du oppled nye sider ved deg selv eller dine kollegaer?

### **Spm 5:**

**Når dere tenker tilbake på prosjektet. Hva står igjen som det sterkeste minne?**

1. oppfølgingsspørsmål: Hva var verst?
2. oppfølgingsspørsmål: Mest skummelt?
3. oppfølgingsspørsmål: Like før du gikk inn på scenen?

### **Spm 6:**

**Hva sitter dere igjen med av erfaring?**

1. oppfølgingsspørsmål: Hva vil du lære mer av?
2. oppfølgingsspørsmål: Hva husker dere best?

## VEDLEGG 5

### Tillit, eierforhold

Finne ut av om lærerne ønsker å lære mer?

Har de blitt inspirerte?

Har de fått et eierforhold til prosjektet?

Hvordan ser de for seg det videre arbeidet?

I oppsummeringen med alle lærerne som deltok i prosjektet så opplevde jeg at mange lærere opplevde det å komme til høgskolen, like før de skulle inn til undervisningen med oss som det verste.

- Kan du beskrive din opplevelse av akkurat dette?
- Hva var det som gjorde at akkurat det ble så vanskelig, så smertefullt?
- Hvordan fungerte brevet som vi sendte?
- Hvordan opplevde du prosessen fra vi kom til skolen deres, konferansen i desember til seminaret i april?
- Hva bidro til at du ble trygg i prosessen?
- Sammenhengen mellom øvelsene, leken og produktet vi kom fram til var ikke tilfeldig. Hvordan opplevde du det?

Planlegging, lek og improvisasjon er viktig innenfor trygge rammer. Det didaktiske arbeidet er spesielt viktig i kunstfagene. Der kan vi gå inn og lære dem mer. Lærerne har mange ferdigheter som de har mulighet til å lære seg nå dersom de vil.

- Hvordan vurderer du dette prosjektet i forhold til læring?
- Hvilken virkning har dette på læreprosessen?
- Har dette prosjektet en overføringsverdi når du selv skal arbeide med elevene i neste prosjekt? Hva sitter du igjen med?
- Hva husker du best?
- Hva ønsker du å lære mindre av?
- Hva ønsker du å lære mer av?

## VEDLEGG 6

### Spørreskjema

#### 1) Når kom du inn som deltaker i prosjektet?

(Sett et kryss)

Høst 2008 Konferanse	Vår 2009 Lærernes forestilling	Høst 2009 Planleggingsarbeid	Vår 2010 Elevenes forestilling

#### 2) Hvilke impulser gav du elevene når dere startet arbeidet?

(Sett et eller flere kryss)

- Musikk
  
- Fortelling
- Lærer-i-rolle
  
- Dramatisering
- Bevegelse
  
- Bilder

Annet: .....

.....

#### 3) Hvilke verktøy (medier eller uttrykksmidler) brukte du i formidlingen?

(Sett et eller flere kryss)

- Sanger, tidsriktige og nye sanger
- Joik
  
- Kropp
- Stemme
  
- Lytte eksempler
- Maling
  
- Smak, lukt, naturopplevelser
- ”Ting” som fortalte en historie
  
- Fortellinger
- Dikt

Annet: .....

.....

#### 4) Hvilke arbeidsmåter (virkemidler) tok du i bruk i undervisningen?

(Sett et eller flere kryss)

- Improvisasjon i forhold til komposisjon
  
- Rollespill
- Tablå
  
- Forumspill
- Bildeteater
  
- Dramatisering
- Tekst
  
- Bilder
- Sang
  
- Musikk
  
- Rekvisitter
- Kostymer

Annet:

.....  
.....

#### 5) Hvordan jobbet du fram innslagene?

(Sett et kryss)

Jeg ledet elevene gjennom læringsprosessen	Jeg gav elevene oppgaver som de løste på egen hånd	Jeg gav elevene oppgaver og veiledet dem underveis
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 6) Hvor mange timer brukte klassen din på å utvikle og øve på innslagene?

(Sett et kryss)

0-9 timer	9-18 timer	18-27 timer	27-36 timer	36-45 timer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 7) Tar du nå i bruk estetiske læreprosesser i undervisningen din?

(Sett kryss innenfor **en av** alternativer)

Ja	Nei	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8) Synes du at estetiske læreprosesser er viktig i skolen?**

(Sett et kryss)

Ja	Nei	Vet ikke

**9) Kan du tenke deg til å lære mer om estetiske læreprosesser?**

(Sett et kryss)

Ja	Nei	Vet ikke

**10) Opplever du at du har tilegnet deg en bedre kunstfaglig kompetanse i løpet av dette prosjektet?**

(Sett et kryss)

Ja	Nei	Vet ikke

**11) Hva har du lært?**

## **VEDLEGG 7**

### **Gruppeintervju etter elevenes forestilling.**

Problem med gruppeintervju er at noen lærere snakker, mens andre lytter. Noen legger føringer.

1. spørsmål: Hvordan opplevde dere planleggingsfasen høsten 2009 i dette prosjekte
2. spørsmål: Hvordan opplevde dere prosessen fra dere begynte å jobbe med elevene til selve forestillingen?
3. spørsmål: Kan dere beskrive læringsverdien for dere som lærere?
4. spørsmål: Var det noen elever som ble mer synlige?
5. spørsmål: Når dere tenker tilbake på prosjektet. Hva står igjen som det sterkeste minne?
6. spørsmål: Vil innovasjonen medføre noen endring for din praksis som lærer?

# Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

- 1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*
- 2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*
- 3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*
- 4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådeltskole?*
- 5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*
- 6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*
- 7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*
- 
- 1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*
- 2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*
- 3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*
- 4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*
- 5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*
- 6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L.: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

---

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*



- 9/2006: Samuelsen, Brig: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*
- 10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*
- 11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*
- 12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*
- 13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*
- 14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*
- 
- 1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*
- 2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*
- 3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*
- 4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*
- 5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*
- 6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*
- 7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*
- 8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*
- 9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*
- 10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*
- 11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

---

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:  
*Hvordan kan dataprogrammet "Skribe med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?*

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*  
*En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen*

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningstesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*  
*- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?*

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

---

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

## Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

---

1/2009 May Line Tverbakk: ”...men nå er det inni hodet mitt...” *En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen; *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret; *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo; *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinnns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

# Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*