

Innovasjonsprosjektet

# Skole og konsert – fra formidling til dialog (DiSko)



## Erfaringsrapport 2019

Kari Holdhus, Roy Waade, Jonas Cisar Romme,  
Rebecca Almås og Magne Espeland

**CASE-rapport 2019/1**

**ISBN 978-82-93677-06-2**

**Publisert av:**

Center for Creativities, Arts and Science in Education (CASE)

Høgskulen på Vestlandet, Stord Campus

Klingenbergvegen 8

5414 Stord

**Copyright:**

Kari Holdhus, Roy Waade, Jonas Cisar Romme, Rebecca Almås og Magne Espeland.

Copyright, kapittel 8: Førstelektor Trond Egil Arnesen og høskolelektorene

Lars Martin Røsseland Kvinge og Arne Kaldestad.

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Innovasjonsprosjektet

# **Skole og konsert - fra formidling til dialog (DiSko)**

---

Erfaringsrapport 2019

---

# Innhold

---

<b>1.0</b>	<b>Om DiSko –prosjektet og “Erfaringsrapport”</b>	<b>7</b>
1.1	Innovasjonsprosjektet DiSko	7
1.2	Om denne rapporten	8
1.3	Rapportens datagrunnlag	9
1.4	Rapporten i lys av målsettinger for prosjektet	9
1.4.1	Forskningsspørsmål	10
1.5	Gjennomførte forskningsaktiviteter i syklus 1	11
<b>2.0</b>	<b>Teoretisk og metodologisk rammeverk</b>	<b>12</b>
2.1	Metode	12
2.2	Forskernes rolle	13
<b>3.0</b>	<b>Modeller for dialogbaserte kunstnerbesøk</b>	<b>14</b>
3.1	<i>Cover me</i>	14
3.1.1	Beskrivelse av modell for <i>Cover me</i>	15
3.1.2	Suksesskriterier for <i>Cover me</i>	16
3.2	<i>Songkick</i>	16
3.2.1	Beskrivelse av modell for <i>Songkick</i>	17
3.2.2	Suksesskriterier for <i>Songkick</i>	18
3.3	<i>Bandverksted</i>	19
3.3.1	Beskrivelse av modell for <i>Bandverksted</i>	19
3.3.2	Suksesskriterier for <i>Bandverksted</i>	21
3.4	<i>Body Talk</i>	21
3.4.1	Beskrivelse av modell for <i>Body Talk</i>	22
3.4.2	Suksesskriterier for <i>Body Talk</i>	23
<b>4.0</b>	<b>Kunstnernes erfaringer og opplevelse</b>	<b>24</b>
4.1	Hvordan opplevde kunstnerne å være deltaker i et forskningsprosjekt?	25
4.2	Hvordan opplevde kunstnerne samarbeidet med skolen?	26
4.3	Hvilket utbytte hadde kunstnerne av å være med i DiSko –prosjektet?	28
4.4	Hvilke kunstneriske utgangspunkt ble vektlagt i de ulike produksjonene?	30
4.5	Hva er kunstnernes opplevelse av kvalitet i dette prosjektet?	32
<b>5.0</b>	<b>Lærernes erfaringer og opplevelse</b>	<b>35</b>
5.1	Hvordan opplevde lærerne å være deltaker i forskningsprosjektet?	35
5.2	Hvordan opplevde lærerne samarbeidet med kunstnerne?	37
5.3	Hvilket utbytte hadde lærerne av å være med i prosjektet?	39
5.4	Hva sier lærerne om elevenes utbytte av prosjektet?	42

---

5.5	Hvordan har DiSko-prosjektet påvirket skolen og musikkfaget?.....	44
5.6	Hva mener lærerne om elevdeltakelse i prosjektet?.....	45
5.7	Hva betyr kvalitet i DiSko-prosjektet? .....	47
<b>6.0</b>	<b>Elevenes erfaringer og opplevelse .....</b>	<b>50</b>
6.1	Hvordan opplever elevene aktivitetene i DiSko-prosjektet?.....	50
6.2	Hvordan opplever elevene innholdet i DiSko?.....	52
6.3	Hvordan opplever elevene medbestemmelse i DiSko-prosjektet?.....	52
6.4	Hvordan opplever elevene å ha besøk utenfra? .....	54
<b>7.0</b>	<b>Erfaringer i lys av delmål i DiSko-prosjektet .....</b>	<b>55</b>
7.1	Ad delmål 1.....	55
7.2	Ad delmål 2 .....	59
7.3	Ad delmål 3 .....	62
<b>8.0</b>	<b>Resultater fra de kvantitative undersøkelsene i syklus 1.....</b>	<b>65</b>
8.1	Reliabilitet for skalaer relatert musikkfaget .....	67
8.1.1	Reliabilitet for skalaer relatert skolekonserter.....	68
8.2	Elevers selvrapporterte prestasjonsemosjoner i musikkfaget.....	68
8.2.1	Glede i musikkfaget .....	68
8.2.2	Kjedsomhet i musikkfaget .....	69
8.2.3	Angst i musikkfaget .....	70
8.3	Elevers selvrapporterte prestasjonsemosjoner i forbindelse med skolekonserter .....	70
8.3.1	Glede i forbindelse med skolekonserter.....	71
8.3.2	Kjedsomhet ved skolekonserter.....	72
8.3.3	Angst ved skolekonserter.....	72
8.4	Oppsummering av den kvantitative undersøkelsen.....	73
<b>9.0</b>	<b>Avsluttende kommentarer .....</b>	<b>75</b>
	<b>Referanser .....</b>	<b>76</b>
	<b>Vedlegg 1: Intervjuguide, gruppeintervju med kunstnere .....</b>	<b>79</b>
	<b>Vedlegg 2: Intervjuguide, gruppeintervju med lærere .....</b>	<b>80</b>
	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide, gruppeintervju med elever.....</b>	<b>82</b>



# 1.0

## Om DiSko –prosjektet og “Erfaringsrapport 1”

---

### 1.1 – Innovasjonsprosjektet DiSko

I forskningsprosjektet *Skole og konsert – fra formidling til dialog* (DiSko) arbeider deltakerne med hvordan en kan produsere og distribuere konserter og annen kunst for elever i skolen, på en slik måte at det kan oppstå eierskap hos alle grupper av deltakere. Bakgrunnen for dette prosjektet er tidligere forskning på Den Kulturelle Skolesekken (DKS) som viser at skolen, lærere og elever ofte har liten innflytelse over det som skjer i skolekonsertene slik de tradisjonelt blir produsert og gjennomført (Borgen & Brandt, 2006; Breivik & Christophersen, 2013; Digranes, 2009; Holdhus, 2014; Bjørnsen, 2011). Intensjonen bak DiSko som innovasjonsprosjekt er å endre og fornye eksisterende skolekonsertpraksis for å styrke læreres og elevers tilknytning og eierskap til musiker- og kunstnerbesøk. Ett av prosjektets utgangspunkt er tanken om at eierskap oppstår gjennom likeverdige relasjoner. Med dette som bakgrunn initierer DiSko –prosjektet praktiske innovasjonsprosesser knyttet til konsertproduksjon/musikkmøter mellom lærere, elever og musikere der en utforsker ulike løsningsforslag for å utløse og forsterke skolers eierskap til ulike musiker/kunstnerbesøk spesielt og til kunstformidlingsordningene mer generelt. Prosjektet ønsker også å utforske andre former enn konsertformen, og gjerne format som forholder seg til lokale kontekster.

DiSko-prosjektet er et 4-årig innovasjonsprosjekt som er eid av Kulturtanken. Prosjektets design involverer 8 skoler, der hver skole får kontakt med en gruppe musikere som skal følge skolen gjennom prosjektet. Prosjektet er designet slik at vi arbeider på 4 skoler om gangen, i to tidsforløp som vi har kalt ‘sykluser’. Syklus 1 består av et forløp på fire semestre som startet opp våren 2017 og ble avsluttet innen utgangen av 2018. Arbeidet med kartlegging av skoler i syklus 2 startet opp høsten 2018 og de to syklusene overlapper dermed med ett semester. De fire semestrene i hver syklus er fordelt slik at en i første semester arbeider med en kartlegging av skolene, før tre semestre med ulike former for praktisk intervensjon og utprøving følger. CASE-senteret ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) er utførende prosjektpartner, og prosjektet er finansiert av Norges Forskningsråd og Kulturtanken.

For mer informasjon om DiSko sin bakgrunn og om tidligere prosesser, viser vi til prosjektet sin hjemmeside: [www.DiSkoprojektet.no](http://www.DiSkoprojektet.no) der en også kan finne følgende tidligere utgitte rapporter: *Intensjonsrapport 1* (Holdhus & Espeland 2017a), *Tilstandsrapport 1* (Holdhus & Espeland 2017b) og *Produksjonsrapport 1* (Holdhus & Espeland 2018). Her ligger også to masteroppgaver fra prosjektet (Kyndland, 2018; Olsen, 2018). I tillegg er det utarbeidet en *Pilotrapport* som har fungert som en intern underveis erfaringsrapport og som danner en del av grunnlaget for denne rapporten. Pilotrapporten kan fås ved henvendelse til Kulturtankens forskningsavdeling.

## 1.2 - Om denne rapporten

Forskere som har deltatt i syklus 1 med datainnsamling, analyse og tekst er: Professor og forskningsleder Magne Espeland, 1. amanuensis og prosjektleder Kari Holdhus, 1. lektor Jorunn Thortveit (Universitetet i Stavanger) og 1. amanuensis Roy Waade (Nord Universitet), samt høgskolelektorene Synnøve Kvile, Rebecca Almås og Jonas Cisar Romme. I tillegg har også to masterstudenter; Markus Oliver Kydland og Annika Olsen (Høgskulen på Vestlandet) vært tilknyttet prosjektet i perioden rapporten beskriver. Seniorrådgiver Egil Rundberget i Kulturtankens forskningsavdeling er prosjektets primære kontakt inn mot Kulturtanken og også bidragsyter til rapporten. De enkelte skolene har hatt ansvar for gjennomføring av pre- og post- tester knyttet til elevers emosjonelle opplevelser av musikkfaget og skolekonsertopplegg (AEQ). Analyse av AEQ er gjennomført ved Høgskulen på Vestlandet under ledelse av 1. lektor Trond Egil Arnesen (se kapittel 8).

Denne rapporten har fått navnet *DiSko-prosjektet- Erfaringsrapport 1* og inngår i en serie planlagte rapporter fra prosjektet *Skole og konsert - fra formidling til dialog (DiSko)*. Kontinuerlig underveis-rapportering og evaluering er en del av DiSko-prosjektets design og er et vesentlig element i prosjektets forskningsmetode *Educational Design Research* (McKenney & Reeves, 2013; Barab et al., 2004). Rapporten er forfattet med bakgrunn i alle forskningsaktiviteter i første del av prosjektet, kalt syklus 1. Syklus 1 – aktivitetene omfatter utprøvinger av kunstnerbesøk ved fire barneskoler periodevis gjennom tre semestre. Rapportene i prosjektet blir utformet underveis og parallelt med FoU (forskning- og utviklings-) prosessen, og denne rapporten blir publisert samtidig med at prosjektet er i gang med andre halvdel av FoU-arbeidet, kalt syklus 2. Det vil si at den praktiske utprøvingen ved de fire første DiSko –skolene nylig er avsluttet og at en i skrivende stund er i gang med nye intervensjoner, nye kunstnere og fire nye DiSko –skoler. Formålet med Erfaringsrapport 1 er dermed å synliggjøre erfaringer og funn fra prosjektets tre første semester med praktisk intervensjon (semester 2-4) og rapporten er en del av arbeidet med å dokumentere prosjektet og spre informasjon. DiSko-prosjektet- Erfaringsrapport 1 er ment for et bredt publikum, som f.eks. skoler, høyskoler, universitet, interesserte musikere og lærere, Kulturtanken og ulike produksjonsmiljø.

Erfaringsrapporten er strukturert med utgangspunkt i prosjektets problemstilling og forsknings-spørsmål. Vi vil også gi en kort innføring i teorien som ligger til grunn for analysen og dette prosjektet. Deretter vil vi gi en kort beskrivelse av de fire mulige modellene/prototypene for dialogiske skolekonserter som har blitt utviklet i løpet av tre semestre med praktisk aktivitet på de fire skolene. En stor del av rapporten er viet ulike deltakergruppers opplevelse av å være med i prosjektet. Her har vi valgt å framstille disse opplevelsene på tvers av skoler og heller fokusere på hva representanter for de tre deltakergruppene lærere, musikere og elever har opplevd. Dette er fordi vi finner mange felles synspunkter på tvers av aktivitetene som har foregått, men også fordi vi tror en slik rapportering kan stimulere relevante diskusjoner om kunstnerbesøk i skolen.



### 1.3 - Rapportens datagrunnlag

I DiSko –prosjektet blir data samlet inn og analysert på ulike måter. I hovedsak er svært mange av møtene mellom elever, lærere og kunstnere observert av forskere i prosjektet. I tillegg baserer prosjektet seg på selvrapportering der deltakerne filmer og reflekterer muntlig og skriftlig over det som skjer. Data lagres i det felles digitale lagringssystemet *Box* ved hjelp av appen *Capture for Box*. I tillegg til observasjon og selvrapportering ble det etter siste semester i syklus 1, gjennomført fokusgruppeintervju med elever, kunstnere og lærere fra alle de tre semestrene med praktisk aktivitet. Datamaterialet som ligger til grunn for denne rapporten består av filmer, bilder, lydopptak, forskningsnotat, refleksjonsnotat, logger og transkriberte intervju. Data er tatt opp i perioden 1.8. 2017 til 1.4. 2019. Rapporteringen trekker også veksler på tidligere internt og offentlig publiserte rapporter for DiSko-prosjektet. Noen av elevintervjuene ble gjennomført høsten 2018, mens resten av intervjuene ble gjennomført våren 2019 som også er analyseperioden.

Intervjuene ble foretatt som semistrukturerte intervju der vi tok utgangspunkt i en intervjuguide (Brinkmann & Kvale, 2009). En intervjuguide er en liste med spørsmål som blir utarbeidet på forhånd. Denne blir brukt som en støtte i intervjusituasjonen for å hjelpe intervjueren til å få rede på det vedkommende ønsker svar på og for å sikre at forskningsspørsmålene blir ivaretatt. Veldig mange av de praktiske aktivitetene med elevene og møtene mellom deltakerne ble observert av forskere eller filmet og gjennomgått av forskere i etterkant. Disse observasjonene ble dokumentert gjennom observasjonsnotat som senere er blitt brukt i analysen. Observasjonsnotatene har blitt brukt både som utgangspunkt for samtaler og intervju og for å triangulere datamaterialet; altså se på aktivitet gjennom forskjellige forskningsmessige linser slik som intervju, observasjon, logg, film. Spørreundersøkelsen for elevene er bygd på et validert undersøkelsesformat, Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) (Pekrun m.fl., 2011). Denne undersøkelsen ble gjennomført ved oppstart av prosjektet høsten 2017 og etter at syklus 1 ble avsluttet høsten 2018.

### 1.4 - Rapporten i lys av målsettinger for prosjektet

**Analysen av aktivitetene tar utgangspunkt i prosjektet sine målsettinger.**

**Disse er formulert slik:**

**Hovedmål:** Aktivitetene skal bidra til å utvikle ny forskningsbasert og innoverende praktisk og teoretisk kunnskap om dialogiske skolekonsertmodeller og hvordan slike modeller kan bidra til å utløse og forsterke skoler sitt eierskap til kunstformidlingsordninger.

**Delmål 1:** Identifisere og beskrive organisatoriske og faglige forutsetninger i skolen og hos kunstformidlingsinstitusjonen for å utløse fungerende partnerskap mellom skoler og kunstnere i dialogbaserte kunstproduksjoner.

**Delmål 2:** Utvikle og utprøve didaktiske og kunstneriske teknikker, metoder, og beskrive kunnskaper og holdninger som må være til stede hos musikere og lærere for å kunne gjennomføre dialogiske kunstproduksjoner.

**Delmål 3:** Utvikle, utprøve og beskrive ulike aspekter ved minst 3 ulike prototyper (typologier) av dialogorienterte skolekonsertformer som kan være gjennomførbare i DKS og som kan ha betydning for andre som arbeider med kunst for barn.

**Delmål 4:** Levere forskningsbaserte rapporter, en implementasjonsplan og en web-basert ressurspakke (toolkit) for spredning og videreutvikling av praksiser knyttet til dialogiske skolekonsertformer.

### **Det overordnede forskningsfokuset i DiSko –prosjektet er formulert slik:**

#### **Problemstilling:**

*Hvordan kan dialogorienterte konsertpraksiser utformes og utvikles på en slik måte at de lettere kan integreres meningsfullt og profesjonelt i skolenes daglige virksomhet, og hvordan kan skoler legge til rette for at en slik integrering kan finne sted i arbeid med læring og dannelse?*

Rapporten vil også være et delbidrag til å svare på den overordnede problemstillingen. Det er verdt å gjenta at rapporten bygger på data fra prosjektets 4 første semester, og at det er planlagt ytterligere 3 semester med intervensjon, innovasjonsarbeid, analyse og praktisk aktivitet samlet sett i prosjektet. Det er derfor viktig å ikke se på denne rapporten som konkluderende for arbeidet i prosjektet, men som et oppsummerende underveis-dokument, der målet er å dele erfaringer gjort i løpet av syklus 1.

## **1.4.1 – Forskningsspørsmål**

Rapporten er utformet med henblikk på å belyse delmål 1, 2 og 3 for prosjektet. På bakgrunn av disse delmålene har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

#### **Vi spør:**

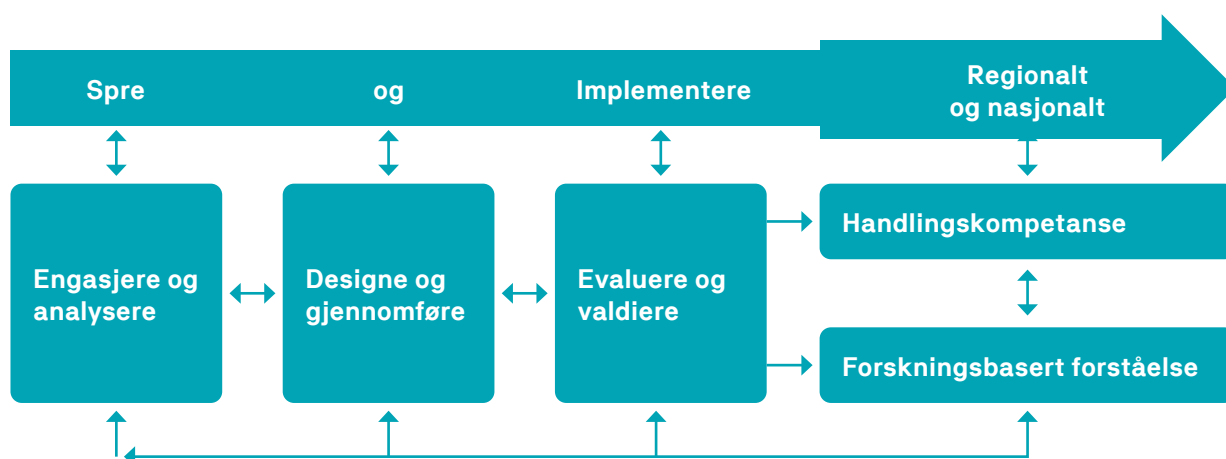
- Hvordan kan vi beskrive kunnskaper og holdninger som må være til stede hos musikere og lærere for å gjennomføre dialogiske kunstproduksjoner?
- På hvilke måter har prosjektets syklus 1 bidratt til å utvikle og utprøve didaktiske og kunstneriske teknikker og metoder? (Delmål 2)
- Hvilke organisatoriske og faglige forutsetninger i skolen og hos kunstformidlingsinstitusjonen skal til for å utløse fungerende partnerskap mellom skoler og kunstnere i dialogbaserte kunstproduksjoner? (Delmål 1)
- Hvordan kan modellene som er utviklet i DiSko sin syklus 1 være gjennomførbare i DKS og få betydning for andre som arbeider med kunst for barn? (Delmål 3).

## 1.5 - Gjennomførte forskningsaktiviteter i syklus 1

<b>Vår 2017:</b>	Kartlegging av skoler og deltakerne i prosjektet (Holdhus & Espeland, 2017 a)
<b>Høst 2017:</b>	Felles samling for musikere og lærere i syklus 1. Planlegging for 'fri' utprøving av aktiviteter med elever på de fire DiSko -skolene (Holdhus & Espeland, 2018).
<b>Februar 2018:</b>	To -dagers felles seminar for alle deltakerne, deling og evaluering
<b>Vår 2018:</b>	Gjennomføring av aktiviteter med elever på de fire DiSko -skolene; grunnlag for utvikling av pilot
<b>Høst 2018:</b>	Gjennomføring av aktiviteter med elevene på de fire DiSko -skolene; utprøving av pilot
<b>November 2018:</b>	Felles seminar med alle deltakerne i syklus 1 og syklus 2: Erfaringsoverføring fra deltakerne i syklus 1 til deltakerne i syklus 2.
<b>Vinteren 2019:</b>	Avsluttende intervju med deltakerne og gjennomføring av posttest -AEQ på skolene i syklus 1.
<b>Gjennomgående:</b>	Observasjon og selvrapportering gjennom hele perioden. Video, foto, feltnotat.

DiSko -prosjektet er utformet med didaktisk designforskning som en viktig metodologisk inspirasjonskilde. Aktivitetene som blir skildret og analysert i denne rapporten, kan i hovedsak plasseres innen prosjektdesignet som kjerneprosessen "Design og gjennomføre" (se fig. 1). Hovedfokus i denne rapporten kommer likevel inn under "Evaluere og validere" for å både bidra til innovasjon av praksis, handlingskompetanse og forskningsbasert forståelse.

**Fig. 1: DiSko - Prosjektdesign**



## 2.0

# Teoretisk og metodologisk rammeverk

---

Prosjektets tittel *Skole og konsert - fra formidling til dialog* peker på at prosjektets epistemologi er grunnleggende dialogisk. Det innebærer at vi betrakter deltakernes stemmer som forskjellige, men likeverdige, og polyfonien som oppstår når flere stemmer kommer til orde som berikende for det som skjer (Bakhtin, 1981). Det dialogiske, eller dialogismen, kjennetegnes av en pluralistisk tilnærming til verden der en ikke legger vekt på atskilte kulturer, politiske syn eller religioner, men på samtidighet og likeverdighet. Bakhtin har fokus på relasjoner og bruker dialog som relasjonelt prinsipp, der han sier *uten dialog - ingen relasjon*. Relasjonen finnes hos Bakhtin på overordnet nivå – det menneskelige er i prinsippet dialogisk – å være betyr å kommunisere.

På et annet nivå ser Bakhtin dialog som et grunnleggende trekk ved alle ytringer (ikke bare språklige) fordi dialog er mangetydig og omskiftelig. Bakhtin ser det monologiske som motsetning til det dialogiske. Monologen er for Bakhtin en ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål og motsigelser og som er fremsatt med autoritativ tyngde. I forhold til dialogismen vil en monologisk ytring kun kreve tilslutning, ikke medskapning. Hos Kester (2004) brukes begrepsparet dialogisk og konvensjonell som modeller for estetisk opplevelse. Den konvensjonelle (monologiske) ytringen hevder å være universell eller endegyldig, mens den dialogiske ytringen baserer seg på kontinuerlig fremforhandlet lokal konsensus. Den dialogiske praksisen kan dermed heller ikke nå en konklusjon, bare avstedkomme stadig ny polyfoni.

## 2.1 - Metode

Prosjektets metode er Educational Design Research (EDR). EDR er inspirert av Design Research og er spesielt tilpasset innovasjon av utdanningspraksiser. Metoden består konkret av gjentakende utprøvinger og foregår gjennom følgeforskning der underveisevaluering gir grunnlag for nye utprøvinger. Problemstillingene prosjektet undersøker er knyttet til praksisfeltet og er forskningsbaserte. Det vil altså si at det er forskerne i samarbeid med praksisfeltet som formulerer og initierer problemstillingene som utformes på bakgrunn av behov og utfordringer som er pekt på gjennom tidligere forskning.

Både Design Research og Educational Design Research har som mål å komme fram til prototyper (eller modeller, som er vårt valg av begrep); altså anbefale måter å angripe et problem på og finne frem til løsninger. EDR er i noen tilfeller kritisert for å kunne bli for instrumentalistisk, for eksempel ved å kunne bli anvendt ensidig og som ukritisk effektivisering av læring (Richter

& Allert, 2017). Disse forfatterne peker imidlertid på at EDR også kan framstå som en refleksiv og kritisk metode. Den implisitte kritikken mot en monologisk modell for kunstformidling som ligger i DiSko-prosjektet, er tenkt å manifestere seg som en forskningsbasert beskrivelse av hvordan en kan arbeide for å ta fatt i problemet med mangel på skolers eierskap til Den Kulturelle Skolesekken (DKS) sine musikkproduksjoner.

Siden dialog er et kjerneprinsipp i DiSko-prosjektet, så må prosjektet også ha med seg en kontinuerlig refleksjon angående deltakernes handlinger og synspunkter i et dialogisk perspektiv (Holdhus, 2019), der deltakerne selv bidrar til denne refleksjonen sammen med forskerne. I store deler av denne rapporten løftes derfor deltakernes stemmer fram for å tydeliggjøre deres opplevelser i prosjektet og deres syn på kunstbesøk i skolen mer generelt.

## 2.2 - Forskernes rolle

I intervjuene har det vært vanskelig å få lærerne til å kommentere forskerens rolle. Det er kanskje naturlig, med tanke på at forskeren representerer “prosjektet”, at lærere og forsker/intervjuer har blitt kjente i noen grad i løpet av prosjektet og at det er en viss terskel for å kritisere ansikt til ansikt. Ett av hovedprinsippene i Educational Design Research (EDR) er at alle deltakere, lærere og kunstnere såvel som forskere kan bidra til prosjektet med både en kritisk og kreativ stemme. Forskerne trenger dermed ikke bare være ‘en observerende flue på veggen’, men en aktiv deltaker som gjerne kan komme med faglige innspill (McKenney & Reeves, 2013).

I DiSko-prosjektet har vi som forskere likevel vært relativt tilbakeholdne, og i utgangspunktet gitt stor frihet til kunstnere, lærere og skoler innenfor noen bestemte rammer; i hovedsak knyttet til økonomi og en dialogisk tilnærming. Vi har likevel fungert som aktive samtalepartnere og også ofte gitt informasjon om prosjektets intensjon og ide, både i samtaler på skolene og ellers og på samlinger for deltakerne. Når vi har produsert rapporter har vi gitt lærere og kunstnere anledning til å kommentere tekstene våre og komme med innspill før publisering.

## 3.0

# Modeller for dialogbaserte kunstnerbesøk

De praktiske aktivitetene ved skolene og med elevene tok til høstsemesteret 2017, etter et kartleggingssemester på skolene, utført gjennom observasjon og intervju (Holdhus & Espeland, 2017a). Dette semesteret ble innledet med et to-dagers felles seminar for alle deltakerne i DiSko-prosjektet. På denne «Kick-off»-en kom de første ideene på bordet og en prøvde å legge til rette for at alle deltakerne skulle ha informasjon om prosjektet og en forståelse av intensjonen bak det. I løpet av høsten 2017 startet utprøvingen av aktiviteter med elevene. Prosjektet ga få rammer for innholdet for det som skulle skje, og deltakerne kunne fritt finne en retning for aktivitetene med elevene.

Formen på samarbeidet var det også opp til de ulike partene å finne ut av. Etter det første semesteret med utprøving kom ett semester til med samme lærere og klasse. I semester to forsøkte en å spisse arbeidsmåten og tidsperioden mot en pilot, som senere ble skildret og analysert av forskerne i en pilotrapport. I rapporten strukturerte vi og beskrev skolenes erfaring fram mot en mer systematisk utprøving fram til det siste semesteret med praktisk aktivitet i form av det vi har kalt en 'pilot' på en 'prototype/modell'. Høsten 2018 ble denne piloten prøvd ut med ny klasse og nye lærere for å teste overførbarhet og gjennomførbarhet. Modellene vi har kommet fram til bygger dermed på erfaringene vi har gjort oss gjennom tre semestre med praktisk aktivitet.

## 3.1 - Cover me

*Cover me inneholder komponering, tekstskrivning og musisering.*



### 3.1.1 – Beskrivelse av modell for *Cover me*

**Ide og intensjon:** Elever møter en singer-songwriter, prøver ut over tid å arbeide som en singer-songwriter, samt øve til, forberede og gjennomføre en konsert med «egne låter».

**Kontekst:** Skole som vil legge til rette for skapende arbeid som både tar utgangspunkt og er integrert i musikk og norskundervisning.

**Relevans:** Komponering og spill i læreplanen for musikk. Aktuelle skolefag engelsk, norsk og samfunnsfag.

#### **Arbeidsmåter:**

1. Innledende presentasjonskonsert med musiker. Involvering av elever og samtale knyttet til hva en singer-song writer er og hva han/hun gjør
2. Arbeid i felles gruppe/smågrupper/individuellt med komponering av låter/sanger over tid. Tekstarbeid og melodiarbeid i fellesskap og på andre måter. Forslag fra elever og bearbeiding av forslagene av musiker. Metode som innebærer å skape riff og små melodisnutter
3. Øving gjennom bandvirksomhet og gitaropplæring
4. Klassearbeid med tekst/norsk/tema og musikkundervisning mellom musikerbesøkene

#### **Rammer**

- **Deltakere:** En musiker, som også er singer- songwriter; to klasser, mellomtrinn; en musikk lærer, to klasselærere.
- **Tid:** Fem musikerbesøk, 1 klokke time pr klasse ved hvert besøk.
- **Planlegging/evaluering:** I forkant av semesteret, og etter hvert musikermøte med klasser. Deltakere i planlegging/evaluering: Musiker, musikk lærer, to klasselærere. I planleggings- og evalueringsmøtene evalueres sekvensen som har foregått den dagen. Musikere og lærere definerer og fordeler arbeidsoppgaver som skal være gjennomført til neste møte mellom elever og musiker.
- **Sted:** I klassen sitt vanlige klasserom, i musikkrommet og gymsalen.
- **Utstyr:** Avspilling -og opptaksutstyr, gitarer, trommer, piano og rytmeinstrument.
- **Produkt:** Produktet består av elevenes egne komposisjoner produsert gjennom prosjektet og andre sanger valgt av musikeren og andre deltakere. Konsertproduksjon med nye og gamle sanger/låter. Alternativt: Innspilling i studio med lydfil som klassen kan bruke til videre arbeid.
- **I en avsluttende DiSko-konsert ble ansvar fordelt slik:** Musikk lærer og musiker har ansvar for musikalsk innhold. Ansvar for framføring, dekorasjoner, kostymer, invitasjon, teksthefte: Klasselærere og elever.

#### **Hvordan foregår aktivitetene i *Cover me*?**

Kunstneren møter elevene og spiller for dem, prøver ut forslag fra dem til begynnelse på låter. Elevene (i grupper) får begynne på en låt de har lyst å lage. Først forslag til melodier og tekster, så akkorder og akkompagnement. Kunstneren tar med forslagene hjem og arbeider sammen flere av forslagene til noen låter. Neste gang presenteres låtene for elevene og de foreslår videre-

utvikling, også når det gjelder akkorder, koring og instrumentering. Kunstner arrangerer låtene og lærer går i gang med å øve inn låtene med elevene. Lærer og elever jobber mellom besøkene og flere lærere deltar når det nærmer seg konsert. På konserten synger elevene i kor, solo, grupper og akkompagnerer selv. Musikeren og lærer støtter opp. I vår versjon foreslo elevene kostymer og det ble produsert dekorasjoner til konsertlokalet ved hjelp av klasselærere. Elevene vi intervjuet mente at det mest spennende ved prosjektet var prosessen med å lage låter og at prosjektet ikke nødvendigvis trenger å inneholde en konsert.

### 3.1.2 - Suksesskriterier for *Cover me*

- **Lærerkompetanse og engasjement:** Denne modellen krever minst en musikk lærer/ alternativt musikk-kompetent klasselærer som er innstilt på tett samarbeid med musikeren.
- **Øving mellom kunstnerbesøk** må ivaretas av denne læreren dersom prosess og produkt skal få framdrift.
- **Medbestemmelse:** Elever bør ha stor grad av medbestemmelse, være kreative og aktive musikalsk. Produktet skal gjenspeile deres ideer og arbeid.
- **Forventningsavklaring:** Tydelig i første møte. Arbeidsfordeling før neste gang avtales etter hver workshop.
- **Tilgang på nødvendig utstyr:** Skolen må kunne sende filer til musiker mellom besøkene. Musiker må ha redigering- og komponeringsprogram. Skolen må ha et utstyrt og vedlikeholdt musikkrom med nok vanlige instrument.
- **Effektiv kommunikasjonsplattform** er en viktig forutsetning for at en skal klare å kommunisere og utvikle prosjektet i tiden mellom kunstnerbesøkene

### 3.2 - Songkick

*Elevene varmer opp til musikkaktivitetene.*





### 3.2.1 - Beskrivelse av modell for *Songkick*

**Ide og intensjon:** Fordyping i sang og arbeid med sjangre, virkemidler og estetiske uttrykk. Skape et skolekor som kan leve videre i etterkant av prosjektet.

**Kontekst:** Skole som ønsker å styrke sangkompetansen, samt la elevene delta i musiserende aktiviteter som også kan ha en sosialpedagogisk hensikt.

**Relevans:** Musisering og samspill i læreplanen for musikk. Andre skolefag: norsk, engelsk og samfunnsfag.

#### **Arbeidsmåter:**

1. Musikere komponerer og velger ut sanger i samarbeid med elever og lærere - sender videohilsen til elevene
2. Musikerbesøk: Kor-didaktisk tilnærming. Elevene i klassen og koret får delta i stemmeøvinger og lek med stemmen, innstudering av sanger og arbeid med estetiske og musikalske virkemiddel. "Underveis" -konserter for utvalgte klasser på skolen under hvert musikerbesøk
3. Stemmebrukskurs for resten av skolens lærere
4. Lærere og elever øver på sanger og kommuniserer via film mellom musikerbesøkene. Klassearbeid med tekst/norsk/tema og forestilling
5. Avsluttende (og/eller underveis) sceniske produksjoner som er resultat av samarbeid mellom musikere, lærere og elever

#### **Rammer**

- **Musikere:** Musikere som primært er sangere, men som også behersker flere akkompagnerende instrumenter
- **Elever:** En klasse på barnetrinn, samt et frivillig skolekor som er rekruttert fra resten av skolen
- **Lærere:** En musikk lærer og en klasselærer, samt en som er ansvarlig for skolekoret
- **Tid:** 6 hele skoledager, forskjellige elevgrupper i løpet av dagen
- **Planlegging og evaluering:** Innledende planleggingsmøte, deretter kontinuerlig kontakt gjennom digital kommunikasjonsplattform (med muligheter for filutveksling) og møte etter hvert besøk. I planlegging- og evalueringsmøtene evalueres sekvensen som har foregått den dagen. Musikere og lærere definerer og fordeler arbeidsoppgaver som skal være gjennomført til neste møte mellom elever og musiker.
- **Sted:** Musikkrom, grupperom og rom for forestilling (aula/gymsal etc.)
- **Utstyr:** Musikkinstrumenter som gitarer, piano og cajun. Til forestilling: Mikrofoner, lydanlegg etc. Kunstnere bør ha tilgang til komponering/redigeringsprogram og muligheter for avspilling.
- **Produkt:** En større avsluttende produksjon der klassen, skolekoret og musikerne sine bidrag utgjør en vesentlig del av forestillingen, evt. flere små produksjoner underveis og/eller som avsluttende arrangement.

### **Hvordan foregår aktivitetene i *Songkick*?**

I *Songkick* foregår de fleste aktivitetene med hel klasse og med musikk lærer, klasselærer og kunstnere til stede. Skoledagen blir så delt i to, der den utvalgte klassen har aktiviteter med kunstnerne første del av dagen. Kunstnerne arbeider i stor grad som tradisjonelle kordirigenter/instruktører og dagen starter med oppvarmingsleker/aktiviteter der elevene lærer om stemmebruk og sangteknikker. Videre arbeides det med et repertoar musikerne utarbeider med bakgrunn i innspill fra lærer og elever. I vår versjon komponerte musikerne sanger basert på elevene sine fritidsinteresser. Mellom kunstnerbesøkene kommuniserer alle deltakerne ved hjelp av korte videofilmer som blir publisert på egnet kommunikasjonsplattform. Lærerne har her et viktig ansvar for å øve på sangene mellom besøkene og være aktive i forhold til å inkludere temaet i andre fag. Det arbeides fram mot en og/eller flere små forestilling(er) som skal vises fram for foreldre/medelever. Innholdet i forestillingene blir bestemt av lærere, elever og kunstnere i fellesskap. Under besøkene får elevene også oppleve kunstneriske innslag med musikerne, og lærerkollegiet ved skolen får mulighet til å delta i et kurs i stemmebruk og sang. Den andre delen av dagen arbeider kunstnerne med et skolekor som består av frivillige elever rekruttert fra hele skolen. Repertoaret her er bestemt av lærer og kunstnere i fellesskap. Her fokuseres det i større grad på estetiske og musikalske virkemiddel og flerstemt korsang.

### **3.2.2 - Suksesskriterier for *Songkick***

- **Relasjonsbygging for å skape trygghet** utpeker seg som en sentral forutsetning i *Songkick*. Det er behov for å prioritere tid til relasjonsbygging og skape en trygg kontekst for og mellom elever og kunstnere for at de skal tørre å bruke stemmen som er et personlig instrument. Dette innebærer også at det må settes av nok tid til prosjektet, da relasjonsbygging tar tid.
- **Elevers engasjement, eierskap og aktive deltakelse** ser ut til å øke med grad av medbestemmelse over for eksempel repertoar og tematikk.. Det er en fare at elevene blir passive mottakere dersom de voksne deltakerne sitter med all definisjonsmakt når det kommer til utforming av bl. a. repertoar.
- **Øving mellom kunstnerbesøk** er viktig for å sikre framdrift. Dette krever en engasjert og kompetent lærer som kan ta ansvar for, og prioritere sangøving mellom besøkene. For å kunne videreutvikle skolekoret, er det nødvendig at også lærer som skal drifte skolekoret får tid til å være med på musikerbesøkene.
- **Forventningsavklaring og arbeidsfordeling** må avklares mellom partene på planleggingsmøtet. og etter hvert besøk
- **Effektiv kommunikasjonsplattform** er en viktig forutsetning for at en skal klare å kommunisere og utvikle prosjektet i tiden mellom kunstnerbesøkene. Videokommunikasjon er også en viktig del av relasjonsbyggingen med elevene og brukes som en toveis-kommunikasjon.

### 3.3 - Bandverksted



*Musikerne og elevene kommer tett på hverandre i Bandverksted.*

#### 3.3.1 - Beskrivelse av modell for Bandverksted

**Ide og intensjon:** Skolen får besøk av to bandmusikere som arbeider med ulike bandinstrument med en klasse. Elevene får prøve instrumentene, skrive/covre låter og spille sammen med musikerne.

**Kontekst:** Passer til skoler som ønsker enten å kickstarte elevenes ferdigheter på bandinstrumentene eller å videreutvikle band- og låtskrivingsferdigheter som allerede finnes i elevgruppen.

**Relevans:** Musisering og samspill i læreplanen for musikk. Låter kan velges for å samsvare med tema/element i andre skolefag som norsk, naturfag og samfunnsfag.

#### **Arbeidsmåter:**

1. Lyttesequenser der musikerne presenterer og spiller låter for elevene
2. Workshop der en stor elevgruppe undervises samtidig
3. Bandundervisning i verksted-form der mindre elevgrupper får prøve ut og lære å spille på ulike bandinstrument. Resten av klassen undervises av klasselærer(e)
4. Arbeid fram mot et avtalt produkt der både musikerne og elever er aktive på sine premisser.
5. Klassen og lærer(e) øver på ferdighetsoppgaver de får av musikerne og arbeider med flere kunstneriske innslag og tematikken i andre fag mellom besøkene

## Rammer

- **Musikere:** Musikere som primært er bandmusikere og som behersker alle band-instrumentene.
- **Elever:** En klasse, 5.-10. trinn. Elevenes utbytte kan øke om de har kjennskap til akkordbegrepet og noen ferdigheter på bandinstrumentene. Alternativt kan modellen brukes for å kickstarte nye praksiser på skolen.
- **Lærere:** Klasselærer og minst en musikk-kompetent lærer; helst en som har erfaring med bandinstrument. Andre lærere og assistenter er involvert ved behov.
- **Tid:** 5 dager á 4 x 45 min med elever. Tid til opp/nedrigg. 45 min. møte på slutten av hver dag.
- **Planlegging og evaluering:** Innledende planleggingsmøte med musikere og lærere, der en avklarer forventninger og utarbeider en skisse for aktiviteten med eleven. Lærere kommer med innspill om tematikk. Videre evaluering og planlegging etter hver økt med elevene.
- **Sted:** Godt utstyrt musikkrom, med en del gulvplass
- **Utstyr:** Gitarer, trommesett, piano/keyboard(s), elbass, forsterkere, mikrofoner og høyttalere.
- **Produkt:** Temakonsert for hele skolen og foreldre, der elevene framfører egenkomponerte låter og coverlåter støttet av musikerne. I tillegg er det gjerne egne soloinnslag med musikerne og innslag utarbeidet av skolen som musikerne lager en ramme rundt. Bandverkstedet kan også foregå kun som prosess eller med opptak som produkt.

## Hvordan foregår aktivitetene i *Bandverksted*?

Under første møte med elevene presenterer musikerne seg og spiller for klassen. Gjennomfører ulike bli-kjent-øvelser og workshops med elevene. Klassen deles så i mindre grupper, der en gruppe får ha bandverksted i lag med musikerne. Her får elevene først arbeide med puls og rytme, f. eks. gjennom «human drum kit» (Ní Dhiolúin, 2009), før de blir fordelt på ulike bandinstrument. Det øves på å spille “grooves” der elevene får være aktive ved å spille på fysiske instrumenter. Etterhvert introduseres låtene som musikerne og lærerne er blitt enige om for elevene, og de øver på å spille disse med utgangspunkt i tradisjonell band-metodikk (Green, 2017). Målsettingen er at elever skal få til å spille sammenhengende låter sammen. Resten av klassen har aktiviteter med lærerne der de blant annet arbeider med å produsere tekster til egenkomponerte låter.

I løpet av dagen rullerer gruppene slik at alle gruppene får være innom bandverksted, og slik at elevgruppen i bandverkstedet hele tiden har en passende størrelse. Mellom besøkene øver elevene og lærerne på ferdighetsoppgaver de får av musikerne og videreutvikler tekstmaterialet og ideene som er kommet fra elevene. Besøkene utvides etterhvert til å ha større fokus på samspill i bandene, og dersom elevene ønsker det; produsere en forestilling. På konserten spiller elevene både egenkomponerte- og coverlåter i lag med musikerne. Elevene øver også inn sanger med læreren og får oppleve å synge med live-akkompagnement ved at musikerne akkompagnerer i tillegg til å presentere egne soloinnslag.

### 3.3.2 - Suksesskriterier for *Bandverksted*

- **Tilgang på nødvendig utstyr:** Skolen må ha tilgang til nok bandinstrument og utstyr, til at flere elever kan spille i band på en gang. Fysiske instrumenter ser ut til å virke engasjerende på elevene og gir en taktil opplevelse. En må være obs på instrumentets størrelse og elevenes alder.
- **Aktivitet mellom kunstnerbesøk** er viktig og ivaretas av lærer(e). Dette kan f.eks. være sangaktivitet, tekstproduksjon og/eller konsertproduksjon. Det er en fordel dersom skolen har mulighet til å øve på bandinstrument, men ingen forutsetning.
- **Lærerkompetanse og engasjement:** I henhold til punktet over, er det nødvendig med minst en musikk lærer/lærer som prioriterer tid til prosjektet også mellom besøkene.
- **Arbeidsfordeling og ansvar underveis** må være tydelig avklart etter hvert møte for å sikre at alle deltakere er innforstått med egne arbeidsoppgaver og å forhindre misforståelser. Det settes deadlines for oppdrag mellom musikerbesøkene.
- **Effektiv kommunikasjonsplattform** med muligheter for å kommunisere med video til elevene
- **Medbestemmelse for alle deltakerne** er viktig slik at alle deltakerne arbeider i samme retning
- **Tidsaspektet mellom besøkene** er viktig for å ivareta elevene og lærere(s) mulighet for øving og til å produsere tekstmateriale til musikerne.

### 3.4 - *Body Talk*

*Mange av DiSkos prosjekter har en konsert som sluttprodukt.*



### 3.4.1 - Beskrivelse av modell for *Body Talk*

**Ide og intensjon:** I denne modellen skaper en danser en kunstnerisk ramme rundt elevens egen kreativitet i dans. Sammen med danseren utforsker elevene dansens grunnelementer, kreative og kroppslige uttrykk.

**Kontekst:** Passer til skole som enten ønsker å starte eller videreutvikle elevens bevegelseslyst, danseglede og ferdigheter gjennom en trygg og lekende utforskning av ulike dansestiler. Gjennom samarbeidsoppgaver av stigende kompleksitet trenes også elevgruppen i samarbeid.

**Relevans:** Dans, uttrykk, koordinasjon og motoriske ferdigheter i læreplanen for musikk og kroppsøving.

#### **Arbeidsmåter:**

1. Nonverbal kommunikasjon og klasseledelse
2. Danser presenterer ulike dansestiler, bevegelser og uttrykk for elevene som elevene tilegner seg gjennom å observere og kopiere danseren sine bevegelser
3. Elevene får være kreative og finne på egne enkeltbevegelser og bevegelsesmønstre, innenfor kunstnerens sine preproduserte rammer
4. Gruppearbeid der elevene setter sammen egne bevegelser til lengre sekvenser.
5. Refleksjonssamtaler i slutten av hver økt med elevene

#### **Rammer**

- **Kunstner:** En danser som kan arbeide med flere dansestiler
- **Elever:** Klasse(r), 1.-7. trinn. Flere klasser kan gjennomføre prosjektet samme dag, men en klasse om gangen.
- **Lærere:** Musikklærer og klasselærer
- **Tid:** 5 besøk; 60 min. pr. besøk pr. klasse
- **Planlegging/Evaluering:** Felles planleggingsmøte mellom lærer og danser før prosjektet starter med elever. Lærere kommer med innspill til musikk/dansestiler ut fra klassens ståsted og danser presenterer sine ideer for prosjektet. Felles evaluering/planlegging etter hvert besøk.
- **Sted:** Optimalt: Dansesal. Alternativt et lokale med stor, ledig gulvflate.
- **Utstyr:** Musikk-anlegg, artefakter/kostymer.
- **Produkt:** Primært prosessorientert prosjekt, der en har fokus på å arbeide sammen med elevene om å få til skaping og samarbeid. Danseren har derfor ikke nødvendigvis fokus på å få til en visning i løpet av prosjektet. Et eventuelt produkt kan forhandles fram mellom skolen og danseren, eller skolen kan bruke det elevene har lært til å skape egne produkter.

#### **Hvordan foregår aktivitetene i *Body Talk*?**

Elevene blir fulgt til salen av lærerne, der kunstneren overtar klasseledelsen og kommuniserer nonverbalt med kroppsspråk og mimikk. Danser ulike danser til musikk og inviterer elevene til å kopiere og delta i dansen ved hjelp av kroppsspråk. Elevene lærer ulike bevegelser ved å observere

og gjenta danseren sine bevegelser som responderer og agerer på- og med elevene. Ved hjelp av ulike artefakter som f.eks. hatter/stokk/kostymer kan danseren stimulere elevens kreativitet. I løpet av den første økten får elevene prøve å lage sin egen bevegelse/bevegelsesmønster.

I vårt tilfelle skulle hver elev uttrykke navnet sitt ved hjelp av en bevegelse, som så ble satt sammen til en lengre bevegelsessekvens som var unik for denne elevgruppen. Utover i prosjektet utfordres elevene til å lage lengre bevegelsessekvenser og koreograferer danser/bilder i grupper, der samarbeidet blir utfordret gjennom økt vanskelighetsgrad på oppgavene. Danser setter rammer for elevenes kreativitet ved å vise bevegelser eller gi de artefakter de skal ta utgangspunkt i eller arbeide videre med. Lærer(e) deltar aktivt i aktiviteten og hjelper til med veiledning i samarbeidet mellom elevene. Musikk lærer og elevene kan for eksempel også arbeide med musikkvalg og akkompagnement i musikktime mellom besøkene.

### 3.4.2 – Suksesskriterier for *Body Talk*

- **Avtaler om klasseledelse** er nødvendig for at lærerne skal vite når danser ønsker at de skal gripe inn ved for eksempel uro. I denne modellen er det et viktig poeng at elevene skal få lov å være kreative og skapende; dette foster gjerne noe uro og lærerne må derfor gi elevene litt mer “utfoldingsrom” enn en er vant til fra tradisjonell klasseromsundervisning. Vi opplevde dette som en utfordring for vikarer og assistenter som kom inn i klassen.
- **Elevmedbestemmelse:** Elevene skal i stor grad få være kreative og skapende og de voksne deltakerne må være innforstått med en pedagogikk der elevene skal utforske og skape så mye som mulig på egen hånd.
- **Musikkvalg** må være nøye gjennomtenkt med tanke på stemning, stil, tempo og lengde for å skape passende variasjon og rom for elevenes kreativitet i økten.
- **Aktive lærere** er viktig for å skape trygghet for elevene i en situasjon som kan være uvant for mange.
- **Tidsperspektiv:** Øktene må ikke vare for lenge om gangen for at elevene skal klare å holde fokus.
- **Tilgang på nødvendig utstyr:** Det er en forutsetning at det er nok gulvplass i rommet og at en har tilgang til å spille av musikk.

## 4.0

# Kunstnerens erfaringer og opplevelse

I dette kapitlet vil vi belyse kunstnerens opplevelse av det å være deltaker i DiSko –prosjektet. Datamaterialet som ligger til grunn for denne delen av rapporten er først og fremst transkripsjoner av semistrukturerte (gruppe)intervju vi gjennomførte med hver av de 4 kunstnerne/kunstnergruppene fra syklus 1 i etterkant av prosjektet. I tillegg er det også gjort transkripsjoner av samtaler mellom ulike deltakere i prosjektet underveis i syklus 1. Noen av kunstnerne/lærerne har også sendt inn logger og refleksjonsnotat underveis og etter at syklus 1 ble avsluttet. Disse inngår også i datamaterialet for dette kapitlet.

*Musikerne opplever å være tett på skolevirkeligheten.*





## 4.1 – Hvordan opplevde kunstnerne det å være deltaker i et forskningsprosjekt?

Flere av kunstnerne gir uttrykk for frustrasjon over at rammene føltes for løse i starten, og de uttrykker usikkerhet når det gjelder egen rolle. Kunstnerne på skole 2 er tydelige på at de ønsker at modellen de har vært med på å utarbeide skal kunne leve videre på andre skoler. De er opptatt av hvordan åpne rammer kan skape muligheter, men de peker også på at de flere ganger kjente på følelsen av usikkerhet knyttet til de åpne rammene som er gitt i DiSko –prosjektet.

*K2b: (...) Og de var så frie at de nesten ble til sånne “Uvææ, er dette feil det vi gjør nå?”*

*K2a: Ja, “er det dette?”*

*K2b: Så da hadde vi vel en følelse av, nesten hele høsten “gjør vi det rett?” sant. Man er jo litt sånn, man vil jo helst gjøre ting sånt som de skal. Men så ble det jo veldig kjekt etter hvert, å få lov å prøve ut forskjellige metoder og repertoar og sånt. Og etter hvert så ble det mer et samarbeid mellom meg og klasselæreren da.*

### Våre betraktninger:

I semester 1 gikk mye tid på alle skolene med på å prøve å bli kjent - både musikkfaglig og personlig. Det resulterte i at kunstnerne i stor grad planla og ledet aktivitetene på egen hånd. Dette gikk mye lettere i semester to (med samme lærer), både fordi lærer og kunstnere ble kjente og fordi lærer tok mer initiativ. Dermed kunne kunstnerne tilføre ideene det kunstneriske aspektet som kunstnerne er gode på, og lærerne kunne tilføre det lærerne er gode på; organisering av aktiviteter ut fra dybdekunnskap om elever og lokal skolekultur.

Generelt er det forskernes oppfatning at vi ikke hadde klart å gi lærere og musikere en klar nok forståelse av våre ønsker for prosessen, nemlig å utvikle et likeverdig samarbeid. De tradisjonelle og til dels hierarkiske rollene mellom kunstner og pedagog i kulturen (Borgdorff, 2012) kan ha slått ut her. Dette bekreftes også av funn i to masteroppgaver (Kydland, 2017; Olsen, 2017).

For kunstnerne sitt vedkommende ser målet med forskningen (forskningsspørsmålene) ut til å ha vært ute av fokus i starten av prosessen, ved at kunstnerne i syklus 1 i stor grad var bestemmende for aktivitetenes form og innhold, - på tradisjonelt vis, i hvert fall i den tidligste fasen. På samtlige skoler har maktbalansen og dialogen om innholdet i øktene blitt justert etterhvert som kunstnere og lærere har blitt kjent med hverandre – med økende engasjement og bedre kvalitet i øktene som resultat.

Usikkerheten knyttet til manglende maktavklaring kan også ses på som et mulighetsrom til å utforske

## 4.2 – Hvordan opplevde kunstnerne samarbeidet med skolen?

Kunstneren på skole 1 opplevde tett samarbeid med lærerne begge gangene prosjektet ble gjennomført. Til å begynne med var det 5. klasse sin musikk lærer som var “parhesten” h\*ns.

*K1: Og første gangen så jobbet jeg enormt tett i planleggingsfasen, i lag med en musikk lærer. Så da kom jo jeg med mine ideer hvor mye var lagt opp. Men så hadde jeg jo et kjemp fint samspill sammen med spesielt h\*n da. Så h\*n var med og utviklet egentlig veldig mye av ideene etter hvert og. Vi traff hverandre veldig fint da, både som personer, og at h\*n kunne mye av det som jeg hadde bruk for. Eller så har h\*n bidratt med å være både styrende og åpen tenker jeg.*

*Forsker: Hva er det du mener at, du sa “at du hadde bruk for?” Kan du gi et eksempel på det?*

*K1: Jeg hadde bruk for noen som kjente klassen musikalsk for å få litt fortgang i ting og de mest effektive løsningene. Og så kunne h\*n ta med seg en viss gjeng ut til visse tidspunkt når det trengtes. Og å jobbe med ting som h\*n visste at var vanskelig for dem. Ja. Ellers så var h\*n kreativ og med masse ideer.*

Samarbeidet med klasselærerne i den første runden opplevde h\*n som litt mer diffust:

*K1: De presiserte ofte at “jeg har jo ikke, jeg er jo ikke noe musikalsk, og dette er jo ikke mitt fag, men jeg har veldig lyst til å hjelpe til” De gjorde jo det som de var trygge på, og det var jo å liksom dempe klassen, hvis det trengtes, og ja, å legge til rette.*

Lærerne fra denne skolen oppsummerer at de kunne gjort mer for at prosjektet skulle spre seg til resten av skolen, og dette er også inntrykket vi får fra kunstneren: Til tross for at det ofte dreide seg om tekstskrivning og at en lett kunne sett på elevenes tekster som fagrelevante, så ble ikke prosjektet spredd til andre fag i særlig grad. Kunstneren ser ut til å ha hatt et godt og nært samarbeid med enkeltpersoner, men samarbeidet med skolen som helhet står ikke fram som vesentlig i intervjuet.

Kunstneren på skole 4 gir uttrykk for at det føles bra når læreren “kommer på banen” og gir innspill i planleggingen av aktivitetene. Kommunikasjonen om aktivitetene med elevene utvikler seg fra enveiskommunikasjon hvor kunstner føler seg alene, til dialog og et samarbeid. I en tidlig fase på skole 4 ble for eksempel ønske om å ha aktiviteten “Stomp” spilt inn fra lærernes side. Men dette følte kunstner seg ikke kvalifisert til og ga beskjed om det. Dette kan være et eksempel på at kunstneren også må få sette grenser for sin kapasitet og få en reell mulighet til å bidra fra sitt kunstfaglige perspektiv.



*Musikere synger og spiller for elever som en del av prosjektet.*

### **Våre betraktninger:**

Vi opplever at det trengs rask etablering av relasjoner og en forståelse av hva en dialogisk tilnærming innebærer i denne type prosjekt. For å kunne gjennomføre en eller flere av modellene vi foreslår, er det essensielt å komme fram til en likeverdighet så fort som mulig siden de som skal bruke modellene videre ikke vil ha et langt forskningsprosjekt på seg til å la relasjonene utvikle seg helt upåvirket.

Utfordringen for modellene vi har skissert ovenfor synes ofte å være å finne teknikker for hvordan en mer likeverdig maktbalanse kan oppnås raskere og tidligere i prosessen enn det har skjedd i syklus 1. Utfordringene knyttet til kunstformidlingsordningene blir særlig merkbare fordi 'produksjoner' må være bærekraftige økonomisk og praktisk. De kan altså ikke være for omfattende og strekke seg over for lang tid. Dette er et paradoks, fordi det som trengs for å skape relasjoner er nettopp er tid.

### 4.3 - Hvilket utbytte hadde kunstnerne av å være med i DiSko-prosjektet?

Kunstneren på Skole 1 ble tryggere og friere etter hvert som h\*n opplevde at det h\*n gjorde fungerte, og det å “feile” ble heller ikke så skremmende.

*K1: Det må være litt åpent og fritt, hvis du skal få brukt ideene dine godt. Og plutselig så er du inne i et spor liksom, og da har du lyst til å være der. Og så begynner du kanskje å spille instrument, og så finner du ut at “dette ble bare rot” og så går du tilbake igjen til, ja.*

Vedkommende har også brukt erfaringene fra prosjektet i egen virksomhet seinere:

*K1: Alt skrivearbeid som du gjør er jo nyttig for andre ting som du skriver. Og alle erfaringer med liksom å “drive en skute i havn” det er gjennom et sånt prosjekt. Og å få det ferdig og respektabelt, og at det ble kult. Det er absolutt erfaringer som en kan bruke i alt annet som en holder på med. Så det har vært erfaringer gode som noen, det.*

Dette er et tema som går igjen også i intervjuet med musikerne fra skole 2. De er opptatt av både eget læringsutbytte, mulighetene for å utfordre seg selv og hva som har kommet ut av samarbeidet dem imellom. På spørsmål om hva erfaringer kunstnerne føler de sitter igjen med etter dette prosjektet er noen av svarene på skole 2 slik:

*K2: Jeg er liksom ikke inne i den derre “unge verden” “hva hører dere på? hva bryr de seg om?” og det at vi har pushet oss selv til å “ok, vi skal gjøre litt ting vi ikke har gjort før”. Vi kunne ha gjort det veldig lett for oss selv, ved å bare ha søte korsanger som vi hadde på studiet, eller som vi har hørt noen andre barnekor synge. Og det har vi ikke gjort, og det har vi lært mye av tror jeg.*

Kunstner på skole 4 utviklet en kommunikasjonsform med minimal bruk av verbalspråk, og desto mer kommunikasjon gjennom kroppsspråk og mimikk:

*K4: Det viktigste jeg har fått til er egentlig å vise at det går an å kommunisere gjennom kroppen, uten at man trenger å mase sånn. At elevene kan på en måte ha et fristed der de slipper å høre masse snakk. Det synes jeg kanskje har vært det viktigste og det kjekkeste med hele prosjektet egentlig, at det går an.*

Kunstner snakker her om bekreftelse av at konseptet fungerer; elevaktive, kreative kroppsuttrykk - formidlet og ledet nonverbalt. I tillegg har prosjektet bekreftet at valget om å jobbe med dans som kroppsuttrykk og kommunikasjonsform er attraktivt og etterlengtet for elever og lærere. Flere av kunstnerne peker på at de har fått økt forståelse og respekt for det musikalske - og kanskje også kunstneriske potensialet som ligger i elevmassen.

### Våre betraktninger:

Vi opplever at kunstnerne bekrefter at de har lært mye av å delta i prosjektet, både når det gjelder idéutvikling, prosjektarbeid og samarbeid med lærere og elever. Flere uttrykker og glede over at konseptene de prøvde ut fungerte og utviklet seg i møte med elevene. Men de understreker også at de bringer noe nytt til skolen og dette er koblet til det de ser på som verdier som skal videreføres og erfares.

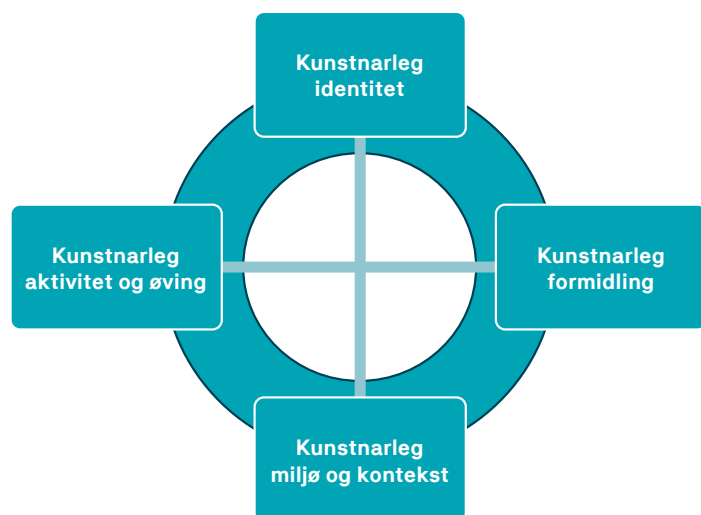
Kunstnerne opplever at deres eget kunstneriske arbeid lar seg overføre til skolesituasjonen og at det kan tilpasses en didaktisk kontekst og der bli opplevd som en pedagogisk berikelse. På den andre siden opplever de også at de erfaringene de gjør seg i en ofte for dem ukjent kontekst, også kan være berikende for deres eget kunstneriske arbeid. I noen tilfeller tilfører kunstneren noe som oppleves som radikalt, for eksempel i “*Body Talk*” der den kroppslige uttrykks- og kommunikasjonsformen er noe helt nytt i skoledagen. I andre tilfeller kan det være mindre avstand mellom det som kunstneren bringer inn og det pedagogiske som alt finnes, for eksempel i “*Cover me*” der musikk lærer og kunstner raskt finner fram til en arbeidsdeling og rolle som gagnar prosjektet.

### *Elever og musikere forhandler om konsert-prosesser.*



## 4.4 – Hvilke kunstneriske utgangspunkt ble vektlagt i de ulike produksjonene?

I Produksjonsrapport 1 (Holdhus & Espeland, 2018) gjorde vi rede for ulike utgangspunkter og siktemål for kunstnerisk intervensjoner i skolen. Modellen ser slik ut:



Kunstneren på skole 1 mener at prosjektet der dreier seg om flere av disse utgangspunktene, selv om innledningen med egen presentasjon handlet mye om kunstnerisk identitet.

En låtskriver og trubadur som ikler seg hatt og gitar, inviterer indirekte og direkte elever til spørsmål som: Hvordan jobber en sanger/låtskriver? Hvordan kan en være en god sanger/låtskriver gjennom å øve seg på å spille gitar og synge? Hvordan være kreativ som låtskriver? Eller sagt på en annen måte; bedrive “kunstnerisk aktivitet og øving”? Musikeren i dette prosjektet nærmet seg disse spørsmålene eksplorerende uten å ha faste forestillinger om hva sluttproduktet kunne bli.

*K1: Jeg ville at vi bare skulle skrive låter og helt til vi var fornøyd med de. Og så fikk vi heller se om det ble fem eller en eller ingen låter, ja.*

Når det gjelder “kunstnerisk formidling” så er det mer prosess enn produkt som står i sentrum for “Cover me”, selv om h\*n også legger vekt på at framføring av musikk er en svært viktig del av singer-songwriterens identitet. H\*n la forøvrig ikke mye vekt på å utnytte skolens arkitektur eller fysiske rom på noen spesiell måte, men forholdt seg til skolens vanlige organisering og karakteriserer sitt eget arbeid i prosjektet som “mest pedagogisk”.

Kunstnerne på skole 2 ga flere ganger uttrykk for at det var vanskelig å plassere produksjonen “Songkick” i bare en av modellens kunstneriske kategorier. Kategoriene som oftest blir omtalt er

knyttet til “kunstnerisk aktivitet og øving” og “kunstnerisk formidling”. Noe som går igjen flere ganger, er at kunstnerne på Skole 2 opplevde at deres kunstneriske identitet i noe mindre grad kom fram i produksjonen.

*K2a: Ja fordi at vi sang ikke så mye til dem. Vi burde ha sikkert ha sunget mer, og vist hva vi gjorde på.*

Kunstnerne på skole 3 ser klare sammenhenger mellom modellens kunstneriske kategorier og det at elevene har opplevd av å delta i “bandverksted”. De sier bl.a.:

*K3: Det har vel kanskje vært en slags rundgang. At en har gått fra identitet via miljø og kontekst til aktivitet og øving til formidling.*

På skole 4 ser man samme tendensen; at kunstnerbesøkene fungerer som en flerspektret opplevelse for elevene, hvor kunstnerisk formidling bare er en av flere sider av en kunstners hverdag som elevene kommer i kontakt med.

*K4: Jeg tenker sånn at hvis, altså, jeg startet kanskje med kunstnerlig formidling, med en liten forestilling. Men så gikk jeg på en måte mye vekk fra det. Men jeg føler at jeg var veldig mye over i kunstnerlig aktivitet og øving da. Vi var jo veldig, på en måte over på den siden på en måte. Men de fikk på en måte identitet som en danser. For de blir jo dansere, de ble jo det, med forestilling og framføring. Og de fikk kjent på det, både ha, å være danser som en identitet på en måte. Men jeg følte vi var jo mest i kunstnerlig aktivitet og øving, i utforskning på en måte.*

### **Våre betraktninger:**

Gjennom aktivitetene i syklus 1 har teorien som vises i modellen med fire kunstneriske utgangspunkter materialisert seg i form av ulike erfaringer. Forskerlaget tenker på det nåværende tidspunkt at modellen er velegnet for å beskrive sentrale sider og intensjoner ved kunstnerbesøk i skoler. Men vår forståelse av modellen er blitt noe modifisert fra tanken om å kunne plassere en kunstnerintervensjon i skolen i en spesifikk kategori i modellen (statisk) til å fokusere på hvordan skifte mellom de kunstneriske posisjonene finner sted i praktisk gjennomføring, - noe som kan skje nesten umerkelig på veldig kort tid i konkret interaksjon mellom kunstner, elever og lærere (dynamisk). Vi ser at slike skift forekommer med utgangspunkt i alle kategorier i modellen.

Vår forståelse og dynamiske syn på modellen bekreftes av at kunstnerne i intervjuene klarer å kople aktivitetene de har ledet til modellen. De fleste av kunstnerne sier at de har vært innom alle kategoriene i løpet av aktivitetene.

Implikasjoner av denne foreløpige modellen er noe som alt nå kan anvendes av kunstformidlingsordningene, og kan for eksempel være:

- En utvidet forståelse av hva det ‘kunstneriske’ omfatter og en bevisstgjøring av hva kunstnerbesøk kan innebære både for kunstneren og skolen.

- Bidrag til en bredere forståelse for og beskrivelse av sentrale sider ved et kunstnerbesøk, for eksempel intensjoner og formål.
- Et bidrag i forsøket på å beskrive tydeligere hva som kan være suksesskriterier for kunstnerbesøk i skoler og hvilke mulighetsrom som finnes for slike besøk.

Modellen framstår som et sentralt forskningsbasert funn fra arbeidet i syklus 1 og kan tas med og utvikles videre inn mot innovasjonsarbeidet i syklus 2.



*Å synge i mikrofon er spennende.*

## 4.5 - Hva er kunstnerens opplevelse av kvalitet i dette prosjektet?

Kunstneren på skole 1 opplever kvalitet gjennom å være fullt ut med i prosessen:

*Kvaliteten her er jo mye mer at du er helt inne i materien på produktet da. Fra første ideen til hele prosessen.*

For noen ser det ut til at ulike kvaliteter og identiteter smelter sammen og danner en form for integrert helhetskvalitet som er annerledes enn det rent performative:



*K1:(...) kommer enormt tett inn på lærerne og elevene. Men jeg har vanskelig for å skille ut hva det egentlig er jeg gjør der, som er, som jeg vil karakterisere som meg som musiker, og meg som menneske, eller meg som pedagog. Det går jo i hverandre hele tiden i et sånt prosjekt.*

Kunstnerne på skole 3 svarer slik på spørsmålet om hva som er kvalitet i et slikt prosjekt:

*K3a: Jeg føler vel kanskje at det handler masse om elevenes mestring, egentlig. At de klarer å gjennomføre det som de skal gjøre da. Og så kanskje litt på hva de bidrar med inn i prosessen.*

*K3b: Det er vanskelig å definere fordi forutsetningene varierer jo ganske mye, sant. En må jo kanskje gå inn i et sånt prosjekt, at vi ikke kan forvente så fryktelig mye forutsetninger. Men jeg tenker at det ligger kvalitet i gjennomføringsbiten, at vi kunne variere og improvisere litt i trygge og faste rammer.*

Her peker kunstnerne på at kvalitet i et kunstnerbesøk har sammenheng med elevenes mestringsnivå, med metodisk/pedagogisk kvalitet og med hensyn til kunstnerens evne til å kunne improvisere/varierte oppleggene og tilpasse dem til situasjonene.

De samme kunstnerne anerkjenner også elevens mestringsglede som en viktig kvalitetsparameter i dialogiske musikerbesøk, og at relasjonen er en viktig byggestein mot å få til et bra resultat:

*K3b: (...) når du opplever sånne konkrete små tilfeller av mestringsfølelse. Eller når du - det er ikke så lett å forklare det heller - men du ser det veldig ofte i ansiktet på eleven. Som en aha-opplevelse. Eller som måten en elev oppfører seg etter en har mestret noe for første gang...du kan definere kvalitet som at du skal gjennomføre en idé, og du får gjennomført den med noen av dine prinsipper, eller dine meninger som du skal - ikke tvinge men....påføre elevene.*

Men kunstnerne gir også uttrykk for at performativ uttrykkskvalitet er viktig:

*K2b: Men jeg er jo også egentlig sånn litt sånn nøye. Jeg vil at de skal uttale teksten tydelig, og at de skal betone riktig. Så det også er en del av kvaliteten da sånt som jeg tenker det. At vi ikke slurver.*

### **Våre betraktninger:**

Kvalitet er noe som opptar kunstnerne, og de bruker kvalitetsbegrepet relativt som en målestokk på om de har oppnådd det som de planla å oppnå med aktivitetene. Ingen av kunstnerne gir uttrykk for at de ønsker å sammenlikne kvaliteten i det de gjør med elevene i DiSko-prosjektet med den performative kvaliteten i en omreisende DKS-forestilling, DiSko ser ut til å ha andre kriterier, selv når DiSko-aktiviteten er performativ. Likevel ser vi at kunstnerne ønsker at det performative skal være så skikkelig som mulig. Elevene skal prøve å mestre ting så godt som mulig, og musikerne stiller krav til dem.

I danserens tilfelle er hun inne på hvor stort mulighetsrommet for kvalitet egentlig er. Selv gjentatte workshoper med klassen oppleves som å “scratche i en overflate”. Dermed beveger en seg i skjæringspunktet mellom kvalitet i undervisning og kvalitet i kunstnerbesøk. Dersom de estetiske fagene i skolen tydeligere hadde framstått som regulære undervisningsaktiviteter over tid og med kvalifiserte lærere, så hadde kanskje DiSko-kunstnerne kunnet starte på et annet performativt nivå i flere tilfeller.

I DiSko-prosjektet opplever vi i mange tilfeller et sug etter kvalifiserte lærekrefter i kunstfagene, noe som ofte er mangelvare i skolen. Når kunstnerne møter interesserte lærere og det oppstår et likeverdige samarbeid der begge parter bidrar og anerkjenner hverandres bidrag, da synes også kvaliteten på det som skapes fra elevene side å bli bedre.

## 5.0

### Lærernes erfaringer og opplevelse



*Godt samarbeid mellom musiker og lærer er en forutsetning for kvalitet i Disko.*

#### 5.1 – Hvordan opplevde lærerne å være deltaker i forskningsprosjektet?

Lærerne på skole 1 diskuterte denne typen prosjekt i lys av den tradisjonelle kulturelle skolesekken. En av dem uttrykte seg slik:

*Jeg tenker ikke at det er en erstatning i forhold til den kulturelle skolesekken da. Men jeg tenker at en kunne ha gjort den kulturelle skolesekken rikere. Dette krever kanskje bare ressurser på en annen måte. I den kulturelle skolesekken bruker man jo mye ressurser på å sette sammen en kvalitetsforestilling vil jeg tro da. Det har jo sin verdi at du kan komme på konsert og få deg en opplevelse. Her er det jo mer at, et krav eller en forventning om deltakelse, sant. Så det er jo litt sånt forskjellig. Men jeg mener at en bør ha begge deler da.*

Klasselærerne i det første semesteret på skole 1 opplevde seg selv mest som tilretteleggere:

*Det ble jo mer på musikk læreren etter hvert enn det ble på klasselærer. Vi ble mer sånn organisatorer.*

Lærerne på skole 1 reflekterer en del over sin rolle som formidlere internt på skolen, og er enige om at prosjektet kunne fått en bredere betydning i skolesamfunnet, og at dette egentlig var deres ansvar. En av dem formulerer seg slik:

*Ja det er jo kjempeviktig, hvis noen skal bruke penger på dette i den kulturelle skolesekken, så må man jo finne en måte å involvere, at det skal få en større betydning for resten av skolen da. Det kunne jo ha vært gjort på en veldig enkel måte. At en sa at det er en ting som skjer en gang i løpet av skoletiden og så kunne dette være en fast ting som alle en gang får oppleve. Og da vil jo bare bevisstheten om "åh, snart er det oss".*

Her berører lærerne en utbredt organisatorisk praksis på mange skoler, nemlig at hvert klassetrinn tradisjonelt får samme/liknende prosjekt hvert år, for eksempel at det i fjerde klasse er et danseprosjekt, eller at sjuende alltid har ansvar for juleforestillingen. En slik tanke er ikke i tråd med turnéformatet i den regionale DKS, men kan sikkert prøves ut dersom DKS regionalt ønsker å jobbe med alternativ logistikk. Lærerne på skole 1 tror også at det er mulig å spre DiSko-konseptet de var med på til andre skoler, men at det vil bli ulikt på ulike skoler:

*Jeg tror konseptet er robust på den måten at en annen type kunstner også kunne vært brukt, å få til et veldig sånt rikt møte med skolen. Men det vil ikke bli det samme, det vil bli noe annet.*

En av klasselærerne på skole 3, opplever DiSko-prosjektet som 'annerledes' enn de tradisjonelle kunstnerbesøkene:

*KL3-S3: Elevene får oppleve å øve og å spille på instrumenter på en annen måte enn når det kommer riksconsertter: Så kommer de og spiller en konsert. Og det er dét, det året. Men nå får de gå inn i ting, og å lære seg å skape tekst og å lage musikk. Og jeg syns det var kjempetøft jeg. Jeg skulle bare ønske at jeg hadde vært litt mer og sett på. Jeg burde sjøl vært og sett mer på det de gjorde (...) for det snakket vi vel om, også?*

*Forsker: Ja. For du ble ofte brukt til å få gruppedelingen til å gå opp og sånt?*

*KL3-S3: Mmm.*

Denne klasselæreren har oppdaget at en ved å være tettere på, kunne fått inspirasjon og læringsutbytte også for læreren. Samtidig overskygger skolehverdagens kompleksitet ofte muligheten til å få inspirasjon, for eksempel ved at klasselærerne i DiSko-prosjektet på denne skolen ofte måtte brukes til å ta seg av elever som ikke var med i DiSko-gruppa, fordi skolen ikke klarte å tilføre nok lærerressurser. Dermed fikk de heller ikke god nok tilgang til det som foregikk.

## Våre betraktninger

Flere steder i materialet kommer det fram at prosjektet ikke helt har fått de ønskede ringvirkningene på skolen. Dette til tross for DiSko-prosjektets intensjon om å prøve ut formater som i større grad ville gi skolene eierskap til prosjektene. Eierskap kan forstås på mange måter, fra noe en enkelt lærer kjenner og føler på til noe en hel skole og dets tilsatte snakker om og gir uttrykk for. For DiSko-prosjektets del er (og har nok) forventningen om eierskap til nå vært basert på skolenivå, der rektor eller inspektør er tett på prosjektene, der prosjektene befrukter annen aktivitet og der lærere står klare til å sette i gang lignende prosjekter. Vår erfaring er at så enkelt er det nok ikke. Selv om DiSko-prosjektets aktiviteter er velkomne, og aktivt oppsøkte, skjer ikke den interne spredningen og 'omfavnelsen' av seg selv.

Noe av det vi forsøkte å få til og som vi savner, er tilstedeværelse og engasjement fra «de på toppen» lokalt på skolene. Ansvaret for "spredning" på skolen bør etter vårt syn både ligge hos ledelsen og hos lærerne som deltar i dialogbaserte kunstnerbesøk. Denne problemstillingen er noe å ta tak i ved videre arbeid med dialogbaserte kunstnerbesøk andre steder, kanskje særlig er dette viktig på skoler som har få ressurser knyttet til estetiske læreprosesser blant personalet.

## 5.2 - Hvordan opplevde lærerne samarbeidet med kunstnerne?

Lærerne på skole 1 var svært begeistret over samarbeidet med musikeren, og de mente at h\*n hadde en dialogisk tilnærming til samarbeidet med lærere og elever:

*H\*n valgte en strategi der h\*n lot oss starte dagene, og h\*n lot oss avslutte dagene. Sånn oppstart sant, rutiner og sånne ting. Jeg tror nok at h\*n tjente på det i sin rolle. Og lot oss organisere mye, og det handler om, det der med å gi fra seg ting, og å ta til seg ting. Altså det der med å gjøre hverandre gode da på et eller annet nivå. Jo, vi opplevde at hvis vi kunne gjøre et initiativ, eller at hvis elevene hadde et initiativ, så plukket h\*n det opp, så det var jo en ekte dialog.*

*Å ta imot initiativ, å prøve å la folk bli sett og hørt, lytte til de lærerne som er der. "Hvilke elever må vi ta ekstra hensyn til? Hvem må vi?" ja, hele den biten der. "Hvem kan vokse på dette her?" potensialet som ligger i elever som vanligvis ikke får sitt potensial så godt fram. Ja, en del sånne ting kan gjennomgås hvis vi skal ha et sånt prosjekt da.*

Lærerne på skole 1 har en grunnholdning til å få besøk som de oppsummerer slik:  
*Det er bra med alt som gjør at vi ikke bare blir lærere som omgås andre lærere.*

Svært mange av lærerne som deltok i Syklus 1 opplevde dialogen som balansert, der begge parter spilte inn ideer og utviklet noe sammen. Det var lettere å få til samarbeid i semester 3, fordi musikk-læreren allerede hadde opprettet en samarbeidsrelasjon til musikerne i semester 1 og 2 av prosjektet

og kjente til deres kompetanser. Det at samarbeidsrelasjonen i noen grad var opprettet før semester 3 gjorde også en vesentlig forskjell i forhold til å få følelsen av å jobbe i team og i å opprettholde en god stemning når det oppsto misforståelser og utfordringer i semester 3.

I eksemplet under vises det til slike former for samarbeid slik det ofte utfoldet seg i prosjektene:

*Forsker: Var dere med å utvikle ideer til innhold noen ganger?*

*KL4: Altså ikke helt i begynnelsen, for da var det jo litt mer sånn “se og lær og observer” men etter hvert så fikk jeg jo en følelse av hva elevene syntes var kjekt. Og jeg fikk jo tilbakemeldinger i fra elevene og innspill på hva de kunne tenkt seg å gjøre neste gang, sant. Og da var de enkelte økter hvor jeg var med og kom med tips og planla, ja. Og bare det med kostymer, og å få lov til å kle seg ut, det synes de jo er kjempekjekt, sant. Så da ba jeg om litt mer av det, og om litt mer arbeid i grupper, hvor de skulle samarbeide. For det og hadde de behov for og det trengte de. Den gruppen der. Så det var, ja da kunne jeg liksom være med og å styre det litt der da, etter hvilke tilbakemeldinger jeg fikk.*

### Våre betraktninger

Tidsaspektet når det gjelder å bli kjent og opprette gode samarbeidsrelasjoner ser ut til å være en viktig forutsetning. Konsekvenser av et slikt funn kan være å sette av tid til å bli kjent i forkant av samarbeidet og tid til evaluering etter hver økt. Dette prinsippet er også gjennomført som et viktig fundament hos andre kunstformidlingsaktører, for eksempel i Bergen Kulturskoles “Kulturkarusell” hvor SFO-pedagoger og kulturskolelærere samarbeider om kunstdidaktiske praksiser: En fast del av ressursene her er satt av til initierende møter og til møter etter hver økt (Bergen Kommune, 2017). Det kan se ut som slike samarbeidsrelasjoner må være til stede både før, under og etter i dialogiske skolekonserter og generelt i prosjekter der gjestende kunstnere og faste pedagoger skal samarbeide om å utvikle og drive musikk/kunstneraktiviteter i en skolekontekst.

#### Forberedelser til konsert.



Dette mønsteret ser vi er relevant å benytte både som bakteppe i evaluering av hva som har skjedd og som innspill til oppstarten av nye prosjekter. For eksempel opplevde mange samarbeidende parter i DiSko-prosjektet betydelig frustrasjon i semester 1. Men samarbeidet forbedret seg betydelig på samtlige skoler i de neste semestrene. Investering i prosjektene i form av felles tid og felles måltider ser ut til å hjelpe samarbeidet ved å øke toleransen for misforståelser og manglende oppfølging.

### 5.3 - Hvilket utbytte hadde lærerne av å være med i prosjektet?

Lærerne på Skole 1 er opptatt av elevene og musikerens dialog med elevene, og det er nok dette som er det mest sentrale utbyttet fra deres deltakelse i DiSko-prosjektet. En av dem sier:

*Jeg tenker at en god dialog er når prosjektet ikke blir viktigere enn elevene. Og da tenker jeg at da har man en god dialog hvis man klarer den balansen. Og vi synes jo, sånt som M1 og musikkstil og sånt, ungene fanget jo det opp veldig fort, da. Så de hermet jo på en måte litt etter det som h\*n gjorde i starten. Men alle gjorde det til sitt eget da. H\*n kommuniserte veldig tydelig at h\*n brukte elevene sine ideer. Og det er ikke dialog hvis ikke musikeren ønsker å bruke det elevene kan komme med.*

Klasselæreren på skole 3 uten noen bakgrunn i estetiske fag i fagkretsen viser i sin kommentar nedenfor at kontakt og observasjon over tid gir et visst innsyn i estetiske læreprosesser, men også at myter om sin egen manglende musikkkompetanse lever i beste velgående.

**Enkelte av skolene har svært godt utstyrte musikkrom.**



*KL3-S3: For meg som verken har rytme eller sangstemme eller kan noe som helst noter, så var det jo sånn... Det var en sånn aha-opplevelse for å se "hva går det i?". For meg så har det vært sånn. Altså, jeg kan sette på Spotify og høre når noen spiller, men du vet jo ikke hva som ligger bak. Du vet ikke "hvor mye har h\*n jobbet? Hva må h\*n gjøre for å få dette til?" Du har ikke peiling. Du hører på en sang og den... Ja, kanskje folk har jobbet med den i årevis, så det... Så det er litt kjekt å se litt hvordan ting blir til.*

Mens musikk læreren, som har vært tett på prosjektet i to semestre og deltakende i semester 3 uttaler følgende:

*ML3-S3: Som musikk lærer så føler jo jeg at jeg har fått mye mer. Jeg har fått en gnist der. Og så ikke minst, ja altså, en har sett litt muligheter da med verktøy som en faktisk allerede har. Sant, at iPad-en den hadde vi. Det med Garageband. Men det er noe med å få se "hva kan du faktisk bruke det til, og hvordan kan du jobbe med det?" Men samtidig så har jo det liksom vært savnet. For jeg har tenkt at "det foregår ting her som jeg burde ha fått sett mer av" som jeg kunne ha brukt direkte i undervisning. Så det er både óg, på en måte. På en måte så har jeg fått inspirasjon, og på en annen måte så føler jeg at jeg har gått glipp av noe, at jeg burde ha vært der mer og sett.*

På denne skolen var nok ikke alltid lærerne med i aktivitetene, ofte fordi ressurs situasjonen ikke tillot det, og læreren reflekterer her over hvor mye h\*n og kanskje også kolleger kunne ha lært og blitt inspirert gjennom å få muligheten til å følge musikerne tettere.

Lærerne på skole 2 var overrasket over hva elevene klarte å få til musikalsk i samarbeid med musikerne. En av dem sier:

*KL2: Ja vi fikk jo på en måte egentlig litt sånn nytt, vi fikk, vi åpnet litt grensene i forhold til hva som egentlig går an å få til av musikalske ting med unger på en skole. Sjøl om noe av det krever jo, eller det er i hvert fall en fordel at det er musikere som er proffe som kommer og gjør dette.*

Det finnes også en del eksempler i materialet på at relasjoner som er oppstått i løpet av prosjektet har blitt videreført:

*KL4-S2: Nå når jeg har startet med en ny klasse, så har jeg jo lyst til å bruke noen av de delene i fra dansen, som kunstner har lært meg videre. Altså når vi skal ha framføring, så kjenner jeg jo litt på det at jeg har lyst til å gjøre litt mer ut av det enn sånn som jeg egentlig hadde gjort det tidligere. Så jeg føler meg nok tryggere, men samtidig så tar jeg nok kontakt med kunstner óg. At vi har jo fått såpass god kontakt at det er lett å spørre om hjelp, å utnytte den biten litt.*

Her ser vi at en videreføring av kontakten enkelt lar seg gjøre når kunstneren er lokal, og, som i dette tilfellet, ansatt ved den lokale kulturskolen.

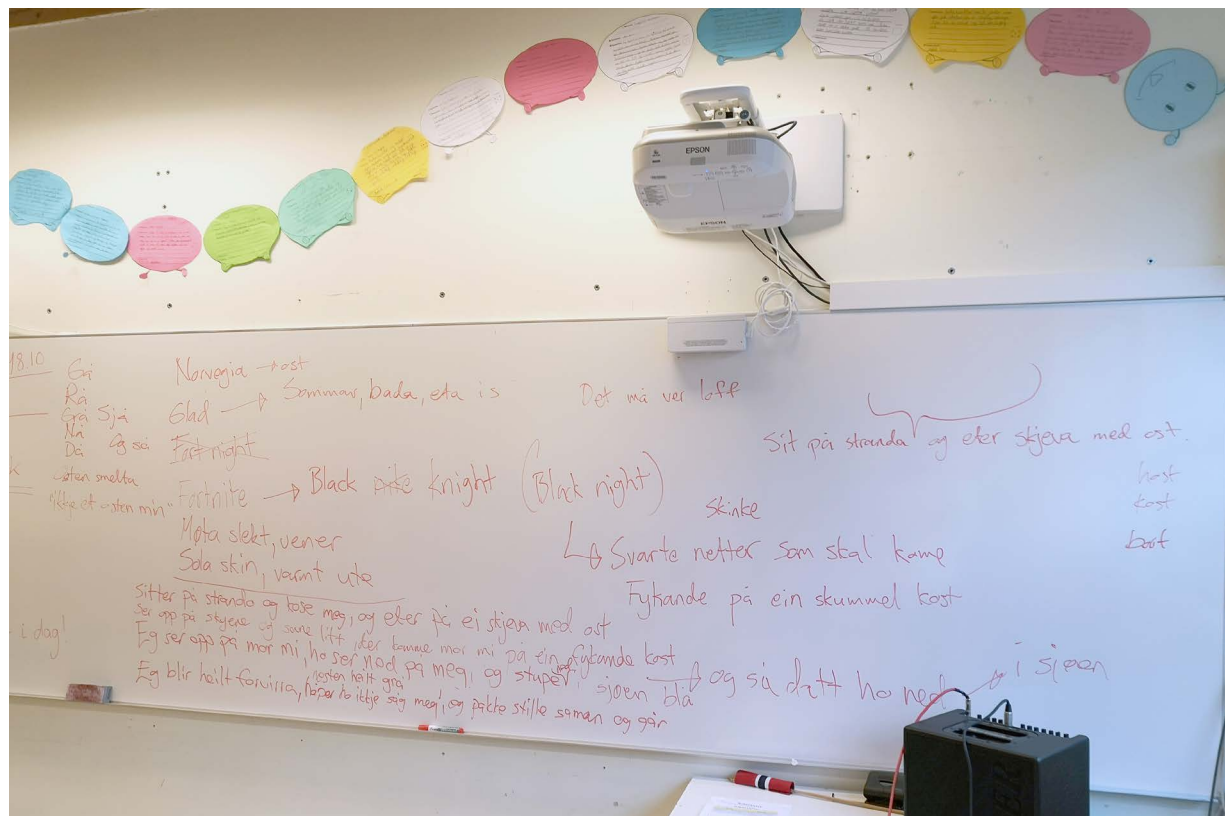


## Våre betraktninger

Selv om innholdet i de fire produksjonene har vært ganske forskjellig, rapporterer musikk lærerne at prosjektet har “gitt en ny gnist” på samme måte som det observeres i andre underkapittel at elevene også opplever “å bli påskrudd”. I tillegg rapporterer lærerne at de får sett og opplevd kunstdidaktiske opplegg på nært hold, noe som gir ideer til å utvikle egen praksis. I diskusjonen om det skal satses på dialogiske skolekonserter og hva en målbar gevinst kan være i forhold til mer monologiske produksjoner, bør dette tas med i betraktning som et vesentlig element selv om dette kanskje ikke er den dialogiske skolekonserthmodellens primære mål. Når lærerne får ta del i prosessen og får innsikt i tankene bak et musikkprosjekt, ser det ut til at lærerne får en annen type kontakt med det kunstneriske, og som fungerer annerledes enn en mer monologisk produksjon.

Vi opplevde at ikke alle skoler klarte å frigjøre tid for lærere, og særlig i begynnelsen av prosjektet hendte det at musikerne ble stående som “vikarer” i musikkfaget, noe som på ingen måte er prosjektets hensikt. I vårt materiale ser vi tydelig at når skoler setter av tid til at lærere kan være aktive i timer, på eventuelle konserter, i planlegging og med eventuell avtalt øving mellom besøk, så får dette stor effekt både for kvaliteten på det som skapes og dermed også på elevers læringsutbytte og danning. Da er vi inne på formålet med DKS for fremtiden: Skal DKS kun eksponere elever for profesjonell kunst, eller bør deler av den også utformes som en inspirasjon og verktøykasse for å styrke skolene som kulturinstitusjoner?

### Tavle etter en økt med tekstarbeid.



## 5.4 - Hva sier lærerne om elevenes utbytte av prosjektet?

Lærerne på skole 1 var svært opptatt av elevenes muligheter for å bidra med egne ideer i prosjektet. Kunstnerens tilnærming her besto i å arbeide kreativt i klassen og siden sy sammen flere forslag til låter som mange kunne kjenne seg igjen i.

*L1: Hvis avgjørelsen blir tatt på grunnlag av hva som skjer ute med elevene, så er det en ekte dialog. Men hvis vi får en følelse at avgjørelsene var tatt før musikeren møtte elevene så er det ikke en dialog. Det er jo denne her synergien som går mellom vedkommendes tydelige musikalske kvaliteter som da kommer i en vekselvirkning med elevene og det de står for, og det de kan bidra med, og elevene hadde ikke opplevd det som en sånn kvalitet hvis de ikke fikk være litt med.*

En klasselærer på skole 1 reflekterer over den sosiale betydningen av prosjektet for elevene og trekker fram fellesskapsaspektet som sentralt.

*KL1: Jeg opplever de dagene med prosjektet som veldig sånn gode sosiale dager, hvis jeg kan si det på den måten da. Og det er nok en berikelse. Altså, vi har jo sosiale ting til vanlig og, men dette var mer en sånn helhetlig sosial dag. Og det var en av grunnene til at jeg gledet meg veldig til de dagene.*

**Elevene brukte «props» i dansen. Her ligger det hatter klare.**



*Fordi at jeg merket på en måte at det var et helt trinn, og at vi jobbet mot samme mål. Og så tror jeg at mange elever fikk en aha opplevelse, på at små ting, små drypp, kan bety større, mer i den store sammenhengen.*

På skole 3 opplevde begge lærerne at klassekulturen i øktene endret seg drastisk i løpet av prosjektet, fra passivitet til masse engasjement. Her forsøker musikk læreren å svare på hva kunstnerne har gjort, som har “virket” på elevgruppen:

*ML3-S3: Jeg tror det er at de gjør noe felles med alle. At de har den felles samlingen. På en måte å gjøre noe alle sammen, og de hadde de der oppvarmingsøvelsene, ikke sant, som [kunstner] holder på med. Og som absolutt, myker dem opp og det gjør at de klarer å slippe seg mer løs. Og det ble veldig sånn samlende.*

Lærerne på skole 3 trekker også frem det aspektet at elevene får være tett på kunstnere med stor kompetanse. Her forsøker de å sette ord på elevenes perspektiv:

*ML3-S3: (...) så når det da kommer noen, og de er så nærme at de kan ta på de, ikke sant. Og de spiller alt mulig, for det óg var de jo gode på. De har spilt forskjellige musikkstiler, så... - for de kunne jo på en måte dratt rockekortet og bare vært rockestjerne, ikke sant. Men det har de jo ikke gjort. Så de har jo på en måte formidlet ulike stilarter og det tror jeg ungdommene syntes var kjempekult.*

Lærerne peker altså på at elevene får oppleve stor kompetanse, at kompetansen er tett på og at de får opprette en relasjon til kunstnerne; en slags eierskap.

*ML2: Når vi begynte å skrive sanger om interessene deres, så synes elevene det var grådig kjekt, og da hadde de mye mer eierskap til sangene og synes det var kjekkere å øve og å framføre. Og musikerne brukte mye tid på deres interesser og snakket med en- og en. Og da fikk en tid til å bli kjent med hver elev, men jeg så at det gjorde inntrykk på elevene da. Altså, den opplevelsen av å bli sett og å bli tatt med i det, er jo viktig.*

Lærerne peker her på behovet elevene har for å bli tatt med på råd, diskutere og bidra - og for å bli sett, også av besøkende musikere.

## **Våre betraktninger**

I flere produksjoner bemerker lærerne at elevene i den første økten gjennom kroppsspråket sitt viser stor grad av usikkerhet på hva som skal skje. Det er kanskje ikke noe mål i seg selv å unngå dette helt. For i samtlige produksjoner har relasjonen mellom kunstnere og elevgruppe utviklet seg til noe som alle virker veldig komfortable med etter hvert, selv om det nok har skjedd i ulikt tempo på skolene. Basert på vårt materiale vil vi påstå at å gjennomgå denne prosessen er en form for dannelse i seg selv, noe som er en viktig del av det læringsutbytte en kan forvente i dialogiske skolekonserter.

Kunstnerens kompetanse og det at elevene kommer uvanlig tett på kunstnerne i ser ut til å være viktig for å få elevene med på de aktivitetene som kunstneren ønsker. Vi finner derfor at det i de fleste tilfeller er en god idé at kunstnerens kompetanse vises frem i den første økten elevene opplever, for å skape tydelighet og “medvind” for aktivitetene som skal gjennomføres. En dansers “kunnskap i handling” (Schön, 2017) synes å veie tyngre for elever enn enda en “lærer” som bare snakker. Det at kunstnerne er så tett på “at man kan røre ved dem” sier lærerne er avgjørende for elevenes grad av engasjement. At samme kunstner(e) kommer igjen flere dager/uker er slik sett bokstavelig talt en nærhets- og kroppslighetsstyrke ved dialogiske skolekonserter i forhold til mer monologiske skolekonserter der elevene ofte får kortvarige- og gjerne avstandsopplevelser.

Nærhetselementet i DiSko-prosjektet er observert i alle semestrene på alle skoler. Det gjelder også i semester 3 hvor det på alle skoler var en ny elevgruppe, ny lærergruppe og et kortere, mer strukturert tematisk forløp.

## 5.5 - Hvordan har DiSko-prosjektet påvirket skolen og musikkfaget?

På skole 1 diskuterte lærerne potensialet for resten av skolen, og de pekte på at jobben med å spre prosjektet til resten av skolen kanskje kunne vært mer vektlagt:

Lærer, skole 1:

*Jeg tenker at der var det et potensial vi ikke brukte i det året vi var. Det ble en sluttmarkering i forhold til hva vi hadde jobbet med vårt, men det kunne ha vært enda mer. Det jo kjempeviktig, hvis noen skal bruke penger på dette i den kulturelle skolesekken, så må man jo finne en måte å få en større betydning for resten av skolen da.*

På skole 3, som har en etablert skolekultur for kulturarrangementer, har DiSko-deltakelsen satt konkrete spor i skolehverdagens musikkundervisning og har ført til at lærerne har blitt mer musikkalsk aktive sammen med elevene. Her er utdrag fra et observasjonsnotat fra utvekslings-samlingen med syklus 1- og syklus 2-deltakere:

*Lærerkollegiet har valgt å starte lærerband med de innkjøp av instrument som deltakelse i DiSko-prosjektet muliggjorde, og har fremført musikk for hele skolen på morgensamlinger og andre anledninger allerede. I SFO-tid brukes instrumentparken også. Så DiSko-prosjektet har satt spor i musikkfaget og på skolen.*

Klasselærer Skole 2:

*Jeg synes at vi har fått et flott kor, men i hverdagen og sånt, så er det vanskelig å få til de gode lange øktene og sånt. Og jeg har ikke så lyst til å ta av skoletimer for det passer aldri, og så blir det mer 20 minutter liksom, og det begrenser seg jo litt. For en får ikke gjort helt de samme tingene. Men det er nå en gjeng som har lyst til å synge, og som får lov til å synge litt i alle fall. Så det har jo skolen fått igjen for da.*

### Våre betraktninger

Når vi går gjennom disse intervjuene, så ser vi at flere av lærerne i ettertid tenker at skolen og de selv kunne gjort mer for å spre kunnskap om prosjektet på egen arbeidsplass. Det er i seg selv en indikator på at de synes DiSko-prosjektet har noe å tilføre skolen også på lang sikt. Trass i at mange av lærerne gir uttrykk for at de har lært av prosjektet og har satt stor pris på deltakelse, kan vi ikke uten videre si at prosjektet har påvirket skolene varig. Riktignok kan vi peke på at prosjektet har satt i gang aktiviteter som ikke fantes tidligere, for eksempel lærerband og skolekor. Vi vil likevel hevde at en rekke aspekter ved DiSko-prosjektet har gitt skolen en helt annen type eierskap enn de tradisjonelle skolekonsertene. Dette kan skyldes stor grad av elevaktivitet over tid, men det kan også forklares ut fra de relasjoner som utviklet seg mellom lærere og kunstnere.

## 5.6 – Hva mener lærerne om elevdeltakelse i prosjektet?

Etter første økten med en ny elevgruppe i semester 3 på skole 3, kunne musikk lærer referere til følgende hendelse:

*ML3-S3: (...) det kom en gruppe ned. De hadde vært og hatt band, og de slang seg ned i sofaen og “jeg har hatt den beste dagen noensinne på skolen!”*

Finnes det elevgrupper som dialogiske skolekonserter fungerer spesielt godt for? Lærerne på skole 3 uttaler seg om effekten av å delta i DiSko for enkeltelever:

*KL3-S3: Det som vi så det ekstra godt på, det er jo, altså det vil jo alltid være forskjellig for hvor mye påskrudd elever er i forskjellige grupper. Så de som kanskje ikke var helt påskrudd for tiden, de fikk en voldsom oppsving.*

*KL3-S3: Det er noe med det og, at dette fenger veldig for de som kanskje ...*

*Forsker: Som skolen ikke fenger så godt for, ellers?*

*ML3-S3: Mmm. Helt klart.*

Det avsluttende fokusgruppeintervjuet på skole 3 ble gjennomført relativt lang tid (4 måneder) etter siste økt med kunstnerne. Lærerne på skole 3 forteller om en tydelig endring i klassekulturen – fra en litt “sløv” oppførsel før DiSko-prosjektet til å være påskrudd og engasjert.



*Elever øver på låter de skal framføre sammen med musikerne.*

*KL3: Vi måtte jo advare musikerne på en måte, at “de er litt daffe den klassen”. Altså de var veldig sånn: Utrolig tamme. Men det har vært en stor forskjell, en stor forskjell på å jobbe med (...) Nå er de mye mer sånn på. De protesterte jo ikke i høst heller. Altså, de skal ikke ha den. Men de var bare ikke delaktige. Men nå er de i høyeste grad delaktig.*

Det er tradisjon for en stor felles forestilling hvert tredje år på skole 3. Men musikk lærer peker på det å få og ta eget ansvar som et element som DiSko-aktivitetene har brakt med inn i arbeidet.

*Det som de nok har fått med seg, altså som var nyere input i forhold til DiSko, er vel dette at de mere har hatt regi sjøl. Og de har sjøl fått uttalt seg.*

I intervjuet som ble gjort i etterkant av aktivitetene på skole 2 ser en at lærere ofte legger vekt på den sosialpedagogiske kompetansen elevene sitter igjen etter DiSko-prosjektet:

*KL2: De fikk sin identitet styrket. Du kunne bare se på filmen til [Elevnavn H18] når h\*n oppdaget hvem “Oi! Det er jo meg, jøss, er jeg viktig? Kan jeg noe?” altså litt sånn. For det første h\*n sa, det var: “Jeg heter [Elevnavn]” omtrent, og “jeg er kjempeflink til å røre rundt i en bolle”. Og for noen så hørt det kanskje veldig spesielt ut, men h\*n er jo fantastisk til det. Altså, h\*n håper h\*n blir baker. Så det var litt sånn, at der så musikerne h\*n med en gang, for eksempel. Og så så de de andre på egentlig litt samme måte.*

Intervjuet med klasselærer på Skole 4 bekrefter de sosialpedagogiske gevinstene:

*Det har i hvert fall satt spor hos “min” gruppe. Det ser jeg nå i ettertid og når jeg snakker med de lærerne som har overtatt klassen. At det er jo ikke noe problem å... Altså, vi har en sånn “Bli-med-dans” hvert år, i september i gymsalen. Og da er det, de elevene som går i femte klasse, de står foran på scenen og viser bevegelsene som resten av skolen skal gjennomføre. Og, altså lærerne kunne plukket ut hvem som helst i fra den klassen der. Alle. Det var ikke noe problem for noen å stå der framme.*

*Og det har jo vært vanskelig tidligere for enkelte elever, sant, som ikke har villet. Og som har tatt til tårene når de har kommet på en scene, og som nå bare blomstrer og som har startet en egen dansegruppe. Jeg har jo en mor nå, altså som jeg var kontaktlærer til hun ene datteren hennes i fjor. Og så har jeg fått hennes lillesøster nå. Og moren fortalte meg jo nå på foreldresamtalen, at hun, ja, hun kjente ikke eldste jenten sin igjen. Så hun hadde jo virkelig blomstret opp. Så at klassen har, at det har satt seg spor i klassen, det kan jeg i alle fall skrive under på.*

### **Våre betraktninger**

I avsnittet over har vi sett eksempler på at en passiv klassekultur gjennom prosjektet endres til å bli mer preget av engasjement og at de som ellers ikke trives så godt på skolen på en måte “våkner”. Når det gjelder gjenbruk og videreutvikling av elementer fra DiSko i skolens egne forestillinger, så ser det ut som om kunnskap og erfaringer med den kunstneriske prosessen viser seg å være et konkret utbytte som elevgruppen sitter igjen med. Det at elevene føler at de er med på å produsere noe, kan senere utnyttes i skolens egen regi slik lærere fra flere skoler rapporterer. DiSko-prosjektets aktiviteter synes også i mange tilfeller å gi elevene styrket selvfølelse og større trygghet i forhold til å legge fram egne uttrykk og egne ideer.

## **5.7 - Hva betyr kvalitet i DiSko-prosjektet?**

Musikklærer på skole 1 er opptatt av musikalske ferdigheter hos elevene, og h\* n mener elevenes ferdigheter bidro til prosjektets kvalitet:

*M1: Musikkfaget har en tendens til å bli et orienteringsfag, hvor en smaker på det ene og smaker på det andre tingen, enn i liten grad ha satset på at elevene skal noe særlig ferdigheter. Men prosjektet bekrefter at det gir en mening i å faktisk gå litt i dybden.*

Musikklærer på skole 2:

*Forsker: (...) hva tenker dere er det viktigste når jeg sier begrepet kvalitet i et sånt prosjekt da?  
ML2-S2: I et sånt prosjekt så tenker jeg i alle fall ikke at det viktigste, når du sier kvalitet, er “hvor inn i hampen flinke musikerne er til å synge og å spille” fordi det har egentlig ikke så, jo det har*

*jo selvfølgelig noe å bety, men hvis de ikke kan med unger og å gjøre resten av jobben, og så klare koblingen, så er det ikke kvalitet i dette prosjektet.*

Klasselærer på skole 2:

*Mmm, men samtidig så dro de nivået opp på sangtekniske ting, som jeg synes var flott at de hadde. Så det er jo dette her med å vise hva du er god for, men og også kunne ha publikum med seg, og (...)*

Lærerne på Skole 4 peker på danserens kunstneriske og formidlingsmessige kvaliteter som sterkt bidragsytende til kvaliteten i prosjektet, og de mener at elevene lett gjenkjenner og setter pris på slike kvaliteter:

*KL4: At hun er flink til å danse, at hun er flink i det hun gjør, flink til det hun skal formidle. Altså at hun klarer å få det fram på en måte som fenger elevene.*

*ML4-S3: De ble jo veldig fasinert når hun danset i starten. Når hun viste fram det hun var veldig god til. Ballett og alt det der. Og de kjenner jo igjen hvem som er flink og ikke - til det de holder på med.*

På skole 4 var det mange som opplevde et høyere nivå på elevenes prestasjon på forestillingen enn det skolen får til på egen hånd.

*KL4-S2: Ja altså, jeg fikk jo tilbakemeldinger i fra kollegaer om at "Oi! Wow! Dette var jo tatt ut i fra en annen verden? Det var veldig sånn "Oi! Så heldige dere er, sant, som fikk være med på dette her, for dette var bra!"*

### **Våre betraktninger:**

En klassisk diskusjon knyttet til kvalitetsbegrepet i forbindelse med kunstnerbesøk er forholdet mellom det performative og det didaktiske (Bresler, Wasser & Herzog, 1997) og hva dette kan bety for kvalitet i elevenes læring, opplevelse og danning. Lærerne som deltar i DiSko-prosjektet er helt klare på at det ikke er nok med performative kvaliteter i seg selv. De må selvsagt være der, men uten relasjonelle og didaktiske ferdigheter har de mindre verdi i en skolekontekst. Det er derfor kombinasjonen av de kunstneriske og didaktiske ferdighetene som kan synes å være idealet.

Slik vi opplever det i DiSko-prosjektet, der det er prosjektets intensjon at det didaktiske og kunstneriske skal bli en del av en større helhet, så fungerer en slik kombinasjon best når læreres og kunstneres kompetanser kombineres og utfyller hverandre. Vi har også sett eksempler på at kunstneren prøver å bli lærer. I noen tilfeller kan også dette fungere. Men vi har også sett at det blir mislykket og også observert at kunstneren blir frustrert over ikke å få lov å være kunstner. Våre funn viser tydelig at kunstnerkvalitet har stor betydning for kvaliteten i elevens prestasjoner og opplevelse, men de viser også at lærere kan gi viktige bidrag til slike kvaliteter gjennom sin didaktiske kompetanse og sine relasjoner og kjennskap til elevgruppen.



Ett sted var temaet «Fugl» i musikk, kunst og håndverk og naturfag.



## 6.0

# Elevenes erfaringer og opplevelse

---

### 6.1 - Hvordan opplever elevene aktivitetene i DiSko-prosjektet?

Mange elever oppfatter DiSko-aktivitetene som noe veldig forskjellig fra vanlig musikkundervisning, og svar fra elevintervjuene kan tyde på at musikkfaget på en del av skolene i utgangspunktet er relativt teoretisk og monologisk og uten særlig store muligheter for medbestemmelse:

*Full konsentrasjon på konsert*



*Forsker: Kan jeg spørre dere, hva tenker dere om musikkfaget, hvis du ikke tenker på DiSko, men det dere ellers gjør, og har gjort i musikk i, altså i hele skoletiden.*

*Elev 3a: Det har vært sånt som, vi har hatt mye, eller i alle fall i fjerde så hadde vi mye om sånt, "denne musikken var i dette året, og denne typen musikk var i dette året" og sånt.*

*Forsker: Var det en annen måte å øve inn på i DiSko enn det som dere ellers gjør med musikk-lærerne?*

*Alle 4 elever (spontant): Ja!*

*Elev 3a: Ja det er veldig annerledes.*

*Elev 3d: Der lærte vi instrumentene i stedet for å lære notene.*

*Forsker: Ja, nå tenker jeg når dere skulle lære sanger, for eksempel?*

*Elev 3a: Ja, da var liksom alle med og liksom vi gjorde mer, stod i ring og (demonstrerer tramping i gulvet) sånt, slik at alle synger.*

*Elev 2a: Også gjorde de kjedelige ting til gøy ting!*

På Skole 3 fikk alle elevene som deltok spille og lage mye lyd, og kunstnerne la til rette for utprøvende, utforskende tilnærming som elevene opplevde skiller seg fra skolens øvrige undervisning i musikk:

*Elev 3a: Ja, de klarer å lære fra seg veldig bra, og veldig fort liksom. De klarer det på en god måte. Liksom ikke "åh du gjør det der feil, nei du må"....*

*Og de gir oss ikke så mye tilsnakk, de bare, altså de hjelper oss hvis vi gjør noen feil. For eksempel, ikke bare "nei, nei, nei, nei, nei, nei, nei".*

*Elev 3d: De går bort liksom. Og så hjelper de deg.*

*Elev 3c: Og forklarer, om hvordan, og så spør vi jo, og så hjelper de oss, og da får vi...*

*Elev 3a: Vi får hjelp når vi trenger det liksom.*

Elevene på skole 2 syntes at kunstnerne tilførte noe ekstra som gjorde det å synge kjekkere enn før:

*Forsker: Hvorfor var det kjekkere med de da?*

*Elev 2a: De gjorde det på en helt annen måte*

*Forsker: Hvordan var det da? Kan dere si litt om det?*

*Elev 2d: Hun ene viste veldig masse ansiktsuttrykk som viste, som liksom, følte musikken på en måte.*

Elevene på skole 3 satte tydelig pris på musikerferdighetene de fikk oppleve:

*Elev 3d: Ja, av en eller annen grunn så klarte de å få oss til å lære liksom.*

*Elev 3a: På en morsom måte.*

*Elev 3d: Lære oss å synge, og å spille trommer og gitar og keyboard og sånt. Og de kunne alt, det var ikke bare sånt at de bare kunne spille på gitar og bass.*

*Elev 3a: De kunne spille på alt.*

## 6.2 - Hvordan opplever elevene innholdet i DiSko?

Elevene fra skole 1 hadde mange gode minner fra prosjektet, men hadde mest utbytte av selve prosessen:

*Elev 1a: H\*n var veldig engasjert og at vi alltid fikk lov til å prøve, vi fikk lov til å prøve alt liksom.*

*Intervjuer: Hva husker dere best, at dere skapte noe og sånn, eller er det konserten dere husker best?*

*Elev 1b: At vi skapte noe. Og at vi fikk lov til så mye, og at h\*n lærte oss så mye. Det var liksom, framføringen var bare slutten på prosjektet. Og det hadde ikke så veldig å gjøre med alt det vi gjorde.*

*Intervjuer: Men, så du mener at du bare kunne hatt det der, at dere diktet sangene og skrev låtene og sånt noe, og sånt noe, og så ikke hatt noen framføring?*

*Elev 1a: Det hadde egentlig vært like greit, for det var jo kjekkere å liksom være på musikkrommet og å lage, og å prøve selv ut ting, enn det var å framføre.*

Et «sluttprodukt» synes altså ikke nødvendigvis å være så viktig for elever så lenge prosessen er meningsfull. Utsagn som de ovenfor fra elevene får oss til å reflektere over om en visning eller forestilling er noe som er viktigst for de voksne?

## 6.3 - Hvordan opplever elevene medbestemmelse i DiSko-prosjektet?

Elevene på skole 2 satte pris på å få foreslå ting og var glade over å bli tatt på alvor. De var også tydelig imponert over musikerne som klarte å spille den musikken elevene foreslo.

*Forsker: De valgte sanger som dere hadde kommet med forslag om. Er det noe dere synes at de skal fortsette med?*

*Elev 2c: Det betyr masse.*

*Forsker: Hvorfor betyr det masse da?*

*Elev 2c: At de klarer å gjøre det.*

*Forsker: Ok. At dere er litt imponert over at de klarte det.*

*Elev 2c: Mm.*

På skole 4, som hadde besøk av en danser, var det en del gruppearbeid, og elevene måtte bli enige om bevegelser og forløp. Selv om det var stor grad av medbestemmelse og problemløsning i praksis, var gruppearbeids-sekvensene også utfordrende.

*Elev 4a: Jo, vi fant på masse. Og så hvis vi var uenige så måtte vi finne raskeste måten å diskutere det på for vi hadde ikke så god tid.*

*Elev 4b: Da ble det ofte at det var fire personer, så skulle alltid en bestemme på hverandre*

*Elev 4c: Men alle kunne jo ikke det vi ville. Alle kunne ikke spagaten.*

*Elev 4a Så da måtte man finne på noe rundt. Da måtte vi finne på noe annet.*

*Forsker: Synes dere at dere ble flinkere etter hvert til å avtale sånne ting, eller?*

*Elev 4a: Jeg synes det gikk bra, jeg*

Begeistringen for DiSko-prosjektet hos elevene henger tydelig sammen med at elevene får være fysisk aktive. Det ser ut til at en del elever opplever store deler av undervisningen de får til vanlig som passiviserende og de ønsker seg en mer aktiv skoledag. I det følgende eksemplet kritiserer elevene på skole 2 at bagedagen forsvant på grunn av DiSko; de mener at det måtte vært mulig å få til begge deler og heller legge DiSko på de «verste dagene»:

*Elev 2d: Det eneste jeg synes var dumt, var at de tok vekk torsdagen vår, og da baker vi.*

*Forsker: Å ja, så dere fikk ikke bagedag?*

*Elev 2c: Vi bakte bare to ganger i løpet av DiSko.*

*Forsker: Så det var litt dumt, at de kom og tok dagen deres?*

*Elev 2b: De kunne heller tatt mandag og tirsdag.*

*Forsker: Hvorfor skulle de heller tatt de dagene?*

*Elev 2c: Fordi det er de verste dagene.*

Her tolker vi «de verste dagene» til å betegne de mest teoritunge og passive undervisningsdagene.

**En gruppe elever skaper musikk sammen med musiker og lærer.**



## 6.4 – Hvordan opplever elevene å ha besøk utenfra?

Elevene på Skole 1 har synspunkter på forskjellen mellom tradisjonelle skolekonserter og prosjektet de var med på i DiSko, og de peker videre på hva lærere kan og gjør som ikke besøkende musikere på turné er i stand til:

*Intervjuer: Hva er forskjellen på de konsertene som kommer på besøk hvor dere må klappe og sånne ting og det “kunstner” gjorde?*

*Elev 1A: Forskjellen er jo at de reiser bare rundt på hver skole og spiller, men “kunstner” var liksom veldig involvert, og h\*n, altså, lærte jo oss noe. Med de andre så sitter vi bare og hører på liksom. Men med “kunstner” så var det liksom noe helt annet.*

*Elev 1B: De, det er bare en rutine de driver med. De kommer på en skole, gjør det de har øvet på, og så går de. Men lærerne de lærer oss. De sitter og forklarer, de. De kjenner, lærerne kjenner jo oss veldig godt i forhold til hva liksom de fremmede gjør, de som kommer.*

*Elev 1A: Ja, de musikerne spør kanskje sånn “har du lyst til å prøve?” og så er du kanskje en av de supersjenerte, og så tør du kanskje ikke å si ifra. Sant, og da, men det er jo helt forskjellig med lærerne. De tilpasser vanskelighetsgraden til deg, og det er det som er så bra.*

Disse elevene, som var 5.-klassinger da prosjektet begynte, var også tydelige på at skolekonsertene slik de ofte foregår i gymsalen, opplevdes som mer spennende da de var mindre. Nå, i sjette, sier elevene at de vet omtrent hva som skal skje. Det skal med andre ord mer til å fenge elevene med skolekonserter med alderen.

### **Våre betraktninger:**

Det kan se ut som om elevene som deltok i syklus 1 er generelt uerfarne med å bestemme selv, med å skape selv og med å samarbeide om prosesser og resultat. Dette trenger ikke nødvendigvis bare handle om musikkundervisningen som blir gitt til daglig, men kan snarere være et tegn på at skoledagen generelt handler mye om å sitte stille og ta til seg kunnskap. I hvert fall er det tydelig for oss at aktivitet og medbestemmelse i DiSko-prosjektet har verdi for elevene.

En annen interessant ting som går fram av elevenes utsagn er at de er veldig imponert over musikernes ferdigheter, både som lærere, musikere og komponister/arrangører. Ikke mange elever har musikk lærere som spiller på høyt nivå, eller som kan arrangere, og når musikerne i tillegg klarer å lytte til elevene og hjelpe dem med å skape og øve, så ser det ut til at elevene trives. Elevene er helt tydelige på at aktivitetsprinsippet er avgjørende for hvor motiverende de synes virksomheten er, og de har opplevd så mange tradisjonelle skolekonserter, at de vet ‘hva som kommer’ som en uttrykker det. Kontrasten til en mer relasjonell virksomhet fra kunstnerne side over lengre tid er også iøynefallende.

## 7.0

# Erfaringer i lys av delmål i DiSko-prosjektet

---

Som angitt i kapittel 1 i denne rapporten, så er den utformet med henblikk på å belyse delmål 1, 2 og 3 for prosjektet. Ulike aspekt ved delmålene ble formulert som forskningsspørsmål, og i dette avsluttende kapittelet vil vi summere opp funn og drøfte betydningen av disse funnene. De tre delmålene for DiSko - prosjektet er formulert slik i prosjektbeskrivelsen:

**Delmål 1:** Identifisere og beskrive organisatoriske og faglege føresetnader i skolen og hos kunstformidlingsinstitusjonen for å utløse fungerende partnerskap mellom skolar og kunstnarar i dialogbaserte kunstproduksjonar.

**Delmål 2:** Utvikle og utprøve didaktiske og kunstnarlege teknikkar og metodar, og beskrive kunnskapar og haldningar som må vera til stades hos musikarar og lærarar for å kunne gjennomføre dialogiske kunstproduksjonar.

**Delmål 3:** Utvikle, utprøve og beskrive ulike aspekt ved minst 3 ulike prototyper (typologiar) av dialogorienterte skolekonsertformer som kan være mulig å gjennomføre i DKS og som kan gi mening for andre som arbeider med kunst for barn.”

## 7.1 - Ad delmål 1

*Identifisere og beskrive organisatoriske og faglige forutsetninger i skolen og hos kunstformidlingsinstitusjonen for å utløse fungerende partnerskap mellom skoler og kunstnere i dialogbaserte kunstproduksjoner.*

Tidligere har vi beskrevet fire systematiske utprøvinger i syklus 1- skolene som vi har omtalt som ‘prototyper’ på dialogbaserte skolekonserter og/eller produksjoner. Disse prototypene er modellbeskrivelser som skal kunne gi grunnlag for utprøving av liknende prosjekter og aktiviteter i nye kontekster. For utdypende beskrivelser av de ulike modellene viser vi til kap. 3. I det følgende drøfter vi organisatoriske og faglige forutsetninger og hva som skal til for å utløse fungerende partnerskap i slike sammenhenger.

Det finnes en rekke felles forutsetninger for at de fire prototypene som er utviklet i DiSko-prosjektets syklus 1 skal kunne utløse fungerende partnerskap. Disse felles forutsetningene omtaler

vi som fleksibilitet, forventningsavklaring, ansvar og engasjement, tilgang på rom, utstyr og teknologi, etablering av trygghet, tid til øving, og en effektiv kommunikasjonsform.

### **Fleksibilitet:**

Dialogbaserte kunstproduksjoner rettet mot skolen er ikke forutsigbare på samme måte som mer tradisjonelle konsepter. Selv om skolene ofte har sterke ønsker om forutsigbarhet, for eksempel ved at aktiviteten skal rettes mot en bestemt form for framføring til et bestemt tidspunkt, er dette ofte ikke mulig dersom en samtidig skal vektlegge en åpen dialogbasert prosess. Fra våre data ser vi tydelige behov for fleksibilitet både fra lærerne, elevene og skolens administrasjon, for eksempel i form av for å fritta lærerne som er med for noen oppgaver slik at de kan følge opp prosjektet med klassen. Det kreves også fleksibilitet fra elevene sin side for å kunne håndtere at skoledagen får en ny struktur og at kjente rutiner brytes. Ikke minst kreves det fleksibilitet fra læreres side for å kunne prioritere å arbeide med DiSko -prosjektet mellom kunstnerbesøkene.

Å være innstilt på å prøve å etterstrebe denne type fleksibilitet er en viktig forutsetning for å gå inn i slike prosjekter. Likevel er det grunn til å understreke at dette ikke er et enten eller. Skolen har behov for forutsigbarhet, men rammer og aktiviteter kan kanskje i sterkere grad fastsettes med rom for forventet improvisasjon og endring underveis enn det vi har sett i noen av DiSko-prosjektets aktiviteter i syklus 1. Fleksibilitet er også et stikkord for kunstnerne når de møter en skolekontekst. I DiSko-prosjektet har vi sett mange eksempler på fleksible kunstnere, som ikke lar seg vippe av pinnen når noe uforutsett oppstår. På en annen side er det tydelig at de fleste kunstnerne kommer inn i skolen med en tanke om at de skal ha med seg noe, et prosjekt, en plan, et verk som de skal gjennomføre. I alle de fire prosjektene har forskerne måttet peke på ressursene og fagligheten som ligger hos lærerne som en nøkkel til elevene, og over de tre semestrene vi har brukt, har vi sett at funksjonsdelingen mellom de to yrkesgruppene gradvis har kommet på plass.

### **Forventningsavklaring:**

Alle former for kunstproduksjoner for skolen burde kanskje avklare forventninger til hva som skal skje og hvordan produksjoner skal gjennomføres. Men i masseproduksjon etter bestemte regler og prosedyrer der mottakerdelen har liten innflytelse, blir et slikt prinsipp vanskelig å gjennomføre og ofte begrenset til monologisk informasjon. Erfaringene fra DiSko-prosjektet viser tydelig betydningen av forventningsavklaring med tanke på å skape eierskap. Et felles planleggingsmøte i forkant av prosjektstart ble gjennomført for skolene i syklus 1, men erfaringene og våre inntrykk fra intervjuene viser at dette må legges ennå større vekt på enn vi trodde.

Slike møter skaper ikke bare grunnlag for å etablere gode relasjoner, men er også nødvendig for at alle deltakerne skal vite hvilken retning og form prosjektet skal ha, hva som skal vektlegges, hva hver enkelt kan bidra med inn i prosessen, rollefordeling og avtaler om spesifikke arbeidsoppgaver mellom øktene. Selv om ikke alle forventninger kan avklares i den tidlige fasen på grunn av en åpen og inviterende struktur, slik oppleggene i syklus 1 har vært, er enighet om idé og målsetting et minstemål på hva som må konkretiseres i en tidlig fase.



### **Ansvar og engasjement:**

Våre data viser at et dialogisk kunstprosjekt rettet mot skolen må være åpent og inkluderende med tanke på rollefordeling og ansvar. I DiSko-prosjektet har skolene i syklus 1 brukt tid på å tilpasse seg en slik åpen struktur, der prosjektet har likeverdige forventninger til både kunstnere og lærere. Oppfatningen om læreres tradisjonelle rolle og ansvar i kunstprosjekter sitter dypt i skole-Norge og levde også på skolene i syklus 1. Men oppfatningene endret seg ofte over tid og i samhandling der mange av DiSko-lærerne fikk en sterkere bevissthet om betydningen av egne ideer og kompetanse, noe som ofte ga seg utslag i engasjement og begeistring. Det som trigger lærerne mest har gjennomgående vært elevenes involvering i alle faser av prosjektet, både i prosess og i form av ferdige forestillinger. Vi har også sett svært gode effekter av at lærerne er aktive og engasjert også mellom samlingene og er innstilt på kontinuitet og tett samarbeid med musikerne.

### **Tilgang på rom, utstyr og teknologi:**

I DiSko-prosjektet ble både spesialrom for musikk og klasserom viktige arenaer for aktivitet, men i ulik grad på ulike skoler. På Skole 1 vekslet for eksempel aktiviteten systematisk mellom musikkrom og klasserom, der musikkrommet fikk rollen som studio og samlet øving, mens klasserommet fikk større preg av å være et prosessorientert verksted. På andre skoler fantes andre løsninger. I alle tilfeller var løsningene sterkt avhengig av skolens fysiske utforming, romfordeling, praktisk gjennomføring og innholdet i selve aktivitetene. Med dans som fokus, ble selvsagt det faktum at skolen disponerte en sal det var mulig å danse i utslagsgivende for både valg av og gjennomføring av aktivitet. I dialogiske kunstproduksjoner bør derfor det fysiske og tekniske avklares tidlig i prosessen.

### **Etablering av trygghet og fungerende relasjoner:**

De dialogiske prosjektene i DiSko har vært utfordrende for elevene. Dette har ikke bare vært en 45 minutters forestilling der det var mulig å gjemme seg vekk eller neglisjere det som foregikk. Det har også vært utfordrende for kunstnerne, som ofte fikk møte elevens reaksjon på å bli synliggjort. I disse tilfellene har prosjekterfaringene til fulle vist betydningen av lærernes kjennskap til klassen og til den enkelte elev. I noen tilfeller har situasjoner som har oppstått der elever av en eller annen årsak utagerer vært viktige felles opplevelser for lærere og kunstnere der de fullt ut kan anerkjenne hverandres ulike kompetanser. Trygghet er også blitt undersøkt i AEQ undersøkelsen, noe vi kommer tilbake til i et senere kapittel. All erfaring fra DiSko-prosjektets syklus 1 viser at etablering av trygghet må vies stor oppmerksomhet, ikke bare i en startfase, men gjennomgående. Etablering av fungerende relasjoner er noe som trenger tid og omtanke. I DiSko-prosjektet går det relasjonelle inn i de fleste andre aspekter som helt avgjørende for en rekke sider ved dialogiske kunstproduksjoner for skolen.

### **Øving og tid:**

De ulike prosjektene på skolene i syklus 1 ble sterkt preget av elevaktivitet der elevene måtte bidra fysisk i musikk eller dans. De måtte med andre ord engasjere seg i kunstnerisk aktivitet og øving. Tid til øving og øving i seg selv, kan være utfordrende og har også vært det i DiSko-prosjektet. I noen

tilfeller har musikk lærer gått aktivt inn og jobbet med elevers spill innimellom kunstnerbesøkene. I andre tilfeller har dette vært vanskelig. «Hvordan skal en for eksempel øve på bandsamspill når musikk læreren ikke fikk med seg det som skjedde på bandøvingen på grunn av andre oppdrag og når det ikke lengre finns nok instrumenter til gruppene som klassen er delt inn i, fordi musikerne har tatt med seg egne ekstrainstrumenter hjem igjen mellom musikerbesøkene?» (forskningsnotat, skole 3)

Betydningen av øving og annen aktivitet mellom musikerbesøkene i DiSko-prosjektet er udiskutabel med tanke på framgang og kvalitet. Samtidig er det viktig å ikke begrense dialogiske skolekonserter til skoler der det er garantert at øving skjer, fordi det vil være å svikte elever som allerede har mangelfull opplæring gjennom musikk og estetiske læreprosesser. I prosjektets dialogiske tilnærming har det også ofte vært en forutsetning at kunstneren må arbeide mellom besøkene, ikke bare med egen performativitet, men også med elevers kunstneriske innspill og ideer. Dette så vi tydeligst betydning av i “Cover Me” der sluttproduktene, elevenes sanger, oppsto gjennom et aktivt samspill over tid, ikke bare når kunstner var til stede på skolen, men også mellom øktene.

I et dialogisk prosjekt bør det altså være nok tid til at en får øvd, utvikle, etablere relasjoner etc. men prosjektet bør heller ikke gå over en for lang tidsperiode, da kan prosjektet gå kaldt, en mister intensiteten, engasjementet synker og det kan være vanskelig for elevene å huske fra gang til gang, og dette kan medføre at en bruker mye tid på å komme inn i prosessen igjen. Dette gjelder jo særskilt på skoler der det ikke er mulig å få til øving og engasjement mellom besøk, eller ved prosjekt som ikke har krav om slik øving.

### **Effektiv kommunikasjonsplattform:**

I dataene våre kommer det klart fram at det i noen tilfeller har vært utfordrende å ha tett og jevnlig kontakt mellom aktørene. Samtlige skoler ser ut til å ha hatt glede av å kommunisere elektronisk og asynkront mellom de fysiske møtene med kunstnerne. I samtlige prosjekt har informasjonsmengden som har blitt utvekslet elektronisk øket etter hvert. Hvilket medium som foretrekkes har variert mellom e-post, samskrivingsdokumenter (Google-dokument eller Office-dokument) eller lukkede Facebookgrupper. Hvis det skal utvikles spesielle administrasjonssystemer rundt dialogiske skolekonserter, foreslår forskergruppen at slike kommunikasjonsrom stilles til rådighet og gjøres klar av bevilgende myndighet og at det blir noen valgmuligheter som kan tas i bruk alt etter IKT-ferdighetene til kunstnerne og lærerne. I noen av prosjektene har sykemeldinger gitt aktivitetene spesielle utfordringer. I slike tilfeller er det viktig at kommunikasjonskanalene administreres av bevilgende myndighet slik at en kan legge til vikarer som raskt kan få innblikk i hva som har skjedd.

Elevene er vant med videokommunikasjon fra barnekulturen og ungdomskulturen de er en del av. For elevene kan digital videokommunikasjon fungere godt i tillegg til live-kommunikasjon. Presentasjonsvideoer der kunstnerne sier “hei, vi heter XXX og YYY og kommer på tirsdag og gleder oss til å jobbe med dere i klasse 6B” viser seg å ha overraskende stor effekt på klassene. I diskusjoner med skolene ble det pekt på at klassene kan gjøre det motsatte også - gjerne med

en kort presentasjon av hver elev slik at kunstnerne kan begynne prosessen med å lære navnene på elevene før de møter klassen fysisk. På den måten spares litt bli-kjent-tid, en tar en snarvei gjennom det passive stadiet vi observerte i noen sammenhenger og kan raskere “komme til saken” og begynne å jobbe musikalsk. At kommunikasjonen går to veier forenkler også elevenes mulighet for å vise framdrift og prosesser de er i gang med for kunstnerne mellom besøkene, noe som gir læreren et opplagt delmål å jobbe etter i timen, og som også gjør at kunstnerne lettere kan planlegge aktiviteter ut ifra hvor i prosessen elevene er. I samtlige prosjekter har det foregått kommunikasjon mellom lærere og kunstnere (og forskere) mellom øktene. Disse har hatt ulike formål, fra praktisk informasjon til forslag om tekstlige eller musikalske ideer.

## 7.2 - Ad delmål 2

*Utvikle og utprøve didaktiske og kunstneriske teknikker, metoder, og beskrive kunnskaper og holdninger som må være til stede hos musikere og lærere for å kunne gjennomføre dialogiske kunstproduksjoner.*

### **Didaktiske og kunstneriske teknikker og metoder:**

#### **Skole 1- Cover Me:**

Elevene jobbet sammen med en singer-songwriter, forberedte og gjennomførte en konsert med «egne låter». Det kunstneriske aspektet omfattet både tema som kunstnerisk identitet, kunstnerisk aktivitet og øving og kunstnerisk formidling med størst vekt på de to førstnevnte. Det didaktiske aspektet bestod av arbeid med musikkklæreplanens hovedemner som komponering, musisering og lytting der komponering var innfallsporten. Elever, musiker og lærere arbeidet i fellesskap, i små grupper og individuelt med komponering av låter/sanger over tid. Tekstarbeid og melodiarbeid, riff, bandvirksomhet og gitaropplæring ble gjort både i grupper og i fellesskap. Metodikken i komponeringsarbeidet tok utgangspunkt i tekster som elevene og musiker utarbeidet i fellesskap, ofte relatert til aktuelle tema som ble diskutert i klassen.

#### **Skole 2 - Songkick:**

Opplegget hadde fordypning i og fokus på sang og sanguttrykk som kjerne. Musikerne komponerte og valgte ut sanger i samarbeid med elever og lærere. Det ble også gitt kurs i stemmebruk og sang for resten av skolens lærere. Det var klassearbeid med tekst/norsk/tema og forestilling, med en avsluttende stor scenisk produksjon som et resultat av samarbeidet mellom musikere, lærere og elever. Kunstnerisk lå hovedvekten på øving og aktivitet, men også på kunstnerisk formidling. I det praktiske arbeidet ble det brukt en kor-didaktisk tilnærming der elevene i klassen og koret fikk delta i stemmeøvinger og lek med stemmen. Intensjonen var også å skape et skolekor som kunne leve videre i etterkant av prosjektet.

### **Skole 3 - Bandverksted:**

Skolen fikk besøk av to bandmusikere som arbeidet med ulike bandinstrument med en klasse. Elevene fikk prøve instrumentene, skrive og “covre” låter og spille sammen med musikerne. Bandundervisning ble gjort i verksted-form, der mindre grupper fikk prøve ut og lære å spille på ulike bandinstrument. Resultat ble et avtalt produkt der både musikere og elever var aktive på sine premisser. Musikernes kunstneriske innfallsvinkel var i hovedsak kunstnerisk aktivitet og øving, der de ofte måtte ty til helt grunnleggende øvinger som forberedelse til mestring av instrumentale ferdigheter. Didaktisk forholdt de seg i hovedsak til musikkplanens hovedemner; musisering og lytting med noen innslag fra andre sider ved læreplanen.

### **Skole 4 - Body Talk:**

En danser skapte en kunstnerisk ramme rundt elevens egen kreativitet i dans. Sammen med danseren utforsket elevene dansens grunnelementer, kreative og kroppslige uttrykk med nonverbal kommunikasjon og klasseledelse. Avspilt musikk, som var valgt ut av danseren, spilte en viktig rolle i opplegget. Elevene fikk være kreative og finne på egne enkeltbevegelser og bevegelsesmønstre, innenfor kunstnerens sine preproduserte rammer. Klassene arbeidet også i grupper, der elevene satte sammen egne bevegelser til lengre sekvenser. Det ble også brukt refleksjons-samtaler i slutten av hver økt med elevene. Det kunstneriske var her primært knyttet til kunstnerisk aktivitet og øving og kunstnerisk identitet der danser la stor vekt på å la elevene få oppleve hvordan dans kan gi uttrykk på ulike måter og hvordan ulike former kan utforskes gjennom non-verbal kommunikasjon, dans og kroppsspråk. Didaktisk var de faste rammene i opplegget preget av mesterlære med stor vekt på imitasjon og en nonverbal kommunikasjonsform.

### **Oppsummerende kommentar:**

Som vi ser har de fire prosjektene svært ulike utgangspunkt, men de har likevel også en del felles innhold og teknikker/metoder: Det er særlig store likheter mellom skole 1 og skole 3, hvor man fortrinnsvis jobbet med låtskriving, tekstarbeid og instrumentopplæring knyttet til bandvirksomhet, mens man på skole 2 jobbet med skolekor, stemmeøvinger og ulike måter å bruke stemmen på. På skole 4 jobbet de med kroppsbevegelser og ulike kroppsuttrykk. Alle de fire prosjektene vektla prosessuelt skapende arbeid, både i grupper og i samlet klasse, men rammene for kreativiteten var ulike, fra relativt åpne til mer avgrensede. Elevene fikk i alle prosjektene komme med “sine ting”, men ut fra de voksnes oppsatte rammer ble innspillsrommet relativt ulikt fra prosjekt til prosjekt. Man kan også si at alle gruppene jobbet dialogisk med “aktiv lytting”, det vil si med å utvikle et kommunikativt gehør, hvor man måtte høre på hverandre for å tolke, respondere og skape sammen.

### **Kunnskaper og holdninger som må være til stede hos musikere og lærere for å gjennomføre dialogiske kunstproduksjoner:**

Elevaktivitet og elevengasjement har stått sentralt i alle prosjektene. En dialogisk arbeidsmåte fordrer slik aktivitet og lærere og kunstnere må derfor komme elevene i møte ved å gi dem spillerom og være åpne for eventuelle justeringer av både innhold og arbeidsmåter. Elevene må få sjansen

til å komme med egne bidrag, og å bli tatt på alvor selv om rammene for innspill og grad av medvirkning er noe som bestemmes av skole, lærere og kunstnere i fellesskap.

Når vi i DiSko-prosjektet velger å skille mellom det kunstneriske og didaktiske i produksjoner for skolen henger det selvsagt sammen med at dette er to ulike fagfelter og praksisområder. Men disse to områdene har også en rekke felles elementer så vel som en rekke ulike sider som sammen kan utgjøre en ny helhet. Felles områder er for eksempel et fokus på formidling, øving, prosesser og forskjellige type produkt. Områder som kan utfylle hverandre i en helhetstenking som forener det didaktiske og kunstneriske, er for eksempel estetiske læreprosesser, mestringsglede og personlig uttrykk og en helhetlig tenking og praksis som forener det emosjonelle og det rasjonelle. Det er derfor ikke så rart at musikere og kunstnere i en skolekontekst kan oppleve seg selv i rollen som lærer.

På samme måte burde heller ikke være utenkelig at også lærere kan innta en kunstnerrolle i slike kontekster. De ideelle kunnskaper og holdninger i dialogiske konsertproduksjoner for skolen bør derfor være av en slik karakter at lærere har nok kunnskap til å forstå kunstneriske intensjoner og praksis og at kunstnere har nok innsikt i didaktikk og elevkunnskap til å forstå læreres intensjoner og praksis.

I dialogiske konsertproduksjoner er prosesser en svært viktig del av helheten. I DiSko-prosjektets syklus 1 opplevde vi en forskyvning hos de voksne i synet på forholdet mellom prosess og produkt; - fra en nokså ensidig fokusering på et sluttprodukt til en sterkere bevisstgjøring av prosessens betydning for både kvalitet og trivsel. Våre data tilsier helt klart at produsenter av dialogiske konsertproduksjoner må være spesielt opptatt av det prosessuelle. Det forhindrer selvsagt ikke at slutt- og underveisprodukter kan presenteres i ulike formater, noe som har skjedd i stor grad i DiSko-prosjektets Syklus 1.

Deltakere i tilsvarende prosjekter som DiSko-prosjektet må være villige til å ta risiko. En åpen og inviterende tilnærming krever deltakere og ledere som kan leve med en viss form for usikkerhet. I DiSko-prosjektet har vi flere ganger sett eksempler på slik usikkerhet, men vi har også sett mange gode og kreative løsninger. Likevel vil vi ikke underslå at dette kan være utfordrende for mange, både skoler, lærere, elever, og kunstnere av mange ulike årsaker. Best synes det å gå når åpenhet og konstruktiv tenking går sammen med tett oppfølging, tett dialog og klare tilbakemeldinger. Da er det åpne og uforutsigbare noe som skaper forventning og ikke frustrasjon, noe som skaper spenning og ikke kjedsomhet og noe som skaper samlende fellesopplevelser og mestringsglede og ikke nederlag og tilkortkomning.

### 7.3 – Ad delmål 3

*Utvikle, utprøve og beskrive ulike aspekter ved minst 3 ulike prototyper (typologier) av dialogorienterte skolekonsertformer som kan være gjennomførbare i DKS og som kan ha betydning for andre som arbeider med kunst for barn.*

Dette delmålet vil vi komme mer utførlig tilbake til i DiSko-prosjektets sluttrapport. Her vil vi nøye oss med å reflektere litt over gjennomføringsmuligheter for dialogiske skolekonsertter slik de er utviklet i DiSko-prosjektet til nå og ut fra de rammer som i dag er gitt. Vi vil også her reflektere litt over produsentens rolle i slike produksjoner.

DiSko-prosjektets innovative karakter har tatt lite hensyn til de praktiske og økonomiske rammer som i dag praktiseres i DKS. En rekke prinsipper for dagens praksis kan vi allerede nå se vil være vanskelig å forene med funnene i syklus 1. For eksempel er tidsbruk for kunstnere pr skole, bygging av det relasjonelle og fokuset på prosesser annerledes lagt opp i DiSko. Dette kan bli en logistisk utfordring for en sterkere vekt på dialogbaserte skolekonsertformat. Spørsmålet vi stiller er i hvilken grad DKS vil ha mulighet til å endre dagens hovedpraksis angående frekvens og regularitet (relativt mange og korte besøk) og skape rom og tid for dialog i og under kunstbesøkene? Selv om Storting og regjering har lagt klare rammer for denne virksomheten, synes det å råde såkalt ‘metodisk frihet’ der produksjoner kan velges ut, produseres, selges og gjennomføres på mange ulike måter, uten at det i tilstrekkelig grad blir tatt hensyn til det relasjonelle og dialogiske. DiSko-prosjektets intensjon har vært å innovere en relativt statisk og tradisjonell skolekonsertpraksis som et

***Elever skaper dans i fellesskap.***



samlet nasjonalt tiltak, der fokuset skulle ligge på dialog og etablering av eierskap til brukerne, nemlig skolen. Spørsmålet vi stiller oss på nåværende tidspunkt er om prosjektets funn og resultat i form av anbefalte beskrivelser av nye praksiser vil nå fram til det vi opplever som et fragmentert produksjonsfelt.

Våre funn så langt betoner at det som går igjen som gjennomgående organisatoriske og faglige forutsetninger for at disse prosjektene skal “utløse fungerende partnerskap” (jf. delmål 1), er en rekke aspekter ved produksjonene vi har tidligere har omtalt som *fleksibilitet, forventningsavklaring, ansvar og engasjement, tilgang på rom, utstyr og teknologi, tid til øving, effektiv og dialogisk kommunikasjons-plattform, og etablering av trygghet og fungerende relasjoner* (7.1). En rekke av disse punktene mener vi det er mulig å ta hensyn til i fremtidige konsertproduksjoner, for eksempel forventningsavklaring og en effektiv kommunikasjonsform. Andre aspekt, for eksempel tid til øving og en effektiv og dialogisk kommunikasjonsplattform vil også kunne innarbeides, men de er i sin natur dypt annerledes enn dagens praksis for konserter i DKS og vil kreve en annerledes tilnærming til synet på formidling, kvalitetsvurdering og til tidsbruk.

I tradisjonelle skolekonserter produsert av DKS snakker vi ofte om to ulike parter; kunstnerne og skolen. I tillegg er det i en slik produksjon også ofte med en produsent. Denne produsenten er i liten grad synlig for skolen, men kunstnerne arbeider ofte tett med denne personen når de utvikler en skolekonsert. På mange måter kan en si at produsenten inngår som en tredjepart i skolekonserten. I DiSko –prosjektet er det et poeng at konserten ikke skal være ferdig produsert på forhånd av kunstnerne, men oppstå gjennom dialog med skolen, lærerne og elevene. Det vil derfor ikke være mulig for produsenten å “produsere” konserten på forhånd utenfor skolen. I forskningsmetodikken bak DiSko –prosjektet er det lagt vekt på at forskerne kan ha en aktiv rolle i utviklingen av prototyper/modeller for dialogiske skolekonserter. Gjennom hele syklus 1 har forskerne derfor opptrådt som aktive deltakere. Det har dermed vært en ekstra person til stede i produksjonen som har bidratt med innspill, lagt til rette for dialog og ytret meninger og synspunkt. På en av skolene ble det også prøvd ut å koble på en produsent inn mot produksjonen. Ett av våre spørsmål er om det er behov for en slik tredjeperson som fungerer som mediator-, moderator eller produsent i dialogiske skolekonserter?

På spørsmål om å bringe inn en produsent til å hjelpe med å forme/regissere avslutningsvisningen, sier musikk læreren på skole 3:

*ML3-S3: Vi hadde jo en ide om hvordan vi ville gjøre det. Så kanskje hvis det hadde kommet en produsent så (...) kanskje det hadde gjort at vi ikke hadde vært så aktive da. Kanskje. For at hvis det kommer inn en produsent som har mer peiling og som tenker regi, og hvordan h\*n vil ha det og sånt. Sant, nå måtte vi jo finne litt kruttet sjøl. For vår del så, jeg har ikke savnet en produsent. Absolutt ikke.*

På skole 2 ble det prøvd ut å gjennomføre prosjektet med en produsent i både semester 2 og 3. Av ulike grunner fikk ikke produsent vært så mye til stede i semester 2 som det i utgangspunktet

var tenkt. Det ble derfor bestemt at en skulle prøve dette ut på nytt i semester 3, og forskerne tok initiativ til at produsenten skulle inkluderes allerede fra det første møtet mellom kunstnere og deltakere. På skole 2 deltok derfor produsent på dette møtet og var også innom alle de 3 elevsamlingene. Det kan imidlertid virke som det var noe uklarerheter knyttet til produsenten sin rolle i prosjektet og hvordan dennes kompetanse kunne utnyttes. På spørsmål om det er behov for en produsent i et slikt prosjekt, er det også interessant å se at en får nokså ulike svar fra lærer og kunstnere. Kunstnerne svarer:

*K2b: Det er ganske mye for musikerne tenker jeg å passe på, hvis vi ikke har noen, ingen forskere, ingen, for dere også hjelper oss, sant, i å huske ting og å passe på ting. Så det at det er produsent som har litt sånn overordnet ansvar som hun tar litt tak i, jeg tror det er lurt da. Og også hvis man korter enda mer ned på tiden sammen med elevene. For det kan jo hende at det må skje hvis denne typen musikerbesøk skal ut i verden. Og så tenker jeg og at, da får man mindre sjanse til å bli kjent med de andre på skolen, sant, de andre voksne. Og da vil også en produsent være en som forklarer hva vi gjør på. At det ikke alltid er musikerne som får den rollen.*

Lærerne på sin side ser ut til å mene at behovet ikke er like stort. Det ser imidlertid ut som det er en felles forståelse av at dersom produsenten sin kompetanse skal utnyttes til det fulle, så må det være økonomiske og organisatoriske rammer som tillater at produsenten får mulighet til å gå fullt inn i prosjektet. Forskernes opplevelse har vært at spesielt i startprosessen trengs det en tredje person i tillegg til lærer og musikk lærer og kunstner, men det ene forsøket vi gjorde på dette ble ikke spesielt vellykket.

Vi kan derfor konkludere med at dersom det skal være en produsent med, så må vedkommende være inne fra første stund og ikke hektes på etter hvert. På et punkt i prosessen vil deltakerne kanskje få et for sterkt eierforhold til forestillingen og ikke klare å ta inn gode råd. Vi synes likevel det er gode argumenter for å trekke inn produsent i de modellene som er ment å være performative. Den tredje personen kan iblant bidra til å balansere maktforholdet i relasjonen mellom lærere og kunstnere slik at begge parter kompetanse blir hørt og kommer i spill. Forskergruppen har observert at "de erfarne regissørene" blant musikk lærerne ofte henger fast i bestemte formater, oppstillinger og måter å løse konkrete utfordringer på. Kanskje en person utenfra kunne ha brakt inn nye ideer som skolen i etterkant ser kvaliteter og potensiale i?



## 8.0

# Resultater fra de kvantitative undersøkelsene i syklus 1

I syklus 1 har det blitt samlet inn kvalitative data ved hjelp av en spørreskjemaundersøkelse fra elevene i to runder. Første runde ble gjennomført i februar og mars 2017 og andre runde i februar og mars 2019. Det samlet inn data på de samme fire skolene i begge rundene, men kun i 6 klasser i andre runde mot 11 klasser i pre-testen. De elevene som har vært med i to runder går nå på 4.,5. eller 6. trinn. En av klassene hadde ikke vært med i pretest. Det gav i alt 140 svar, men kun 106 svar fra de klassene som har vært med i begge rundene (se tabell 1).

I andre runde var det en forkortet versjon av spørreskjema, der noen bakgrunnsvariabler var tatt ut, som ble benyttet. Det førte mellom annet til at kjønn ikke ble registrert, så vi kan ikke se på kjønnsforskjeller i post-testen. Utsagn 3: «Å holde på med musikk på skolen gjør meg redd» og utsagn 11: «Jeg liker musikktime» hadde falt ut i en av klassene i post-testen.

**Tabell 1. Oversikt over antall elever på ulike trinn på ulike skoler**

KLASSE	N PRETEST	N POSTTEST
6. trinn skole 2	14	21
4. trinn skole 2	17	18
5. trinn skole 3	17	20
6. trinn skole 3	8	9
5. trinn skole 4	40	38
<b>TOTAL</b>	<b>96</b>	<b>106</b>
4. trinn skole 4 (Ikke med i pretest)		34

Undersøkelsen hadde som formål å kartlegge forekomsten av prestasjonsemosjonene glede, kjedsomhet og angst i forbindelse musikkfaget og konsertvirksomhet i syklus 1. Dessuten å undersøke om det hadde skjedd noen endring i elevenes nivå av prestasjonsemosjoner knyttet til musikkfaget eller konsertvirksomheten i løpet av prosjektperioden. Spørsmål knyttet til konsertvirksomheten ble formulert slik at de kunne tolkes til både å kunne dreie seg om opplevelse knyttet til egne framføringer og opplevelser omkring framføringer av besøkende musikere. Eventuelle endringene i emosjoner i posttesten **kan** komme av at elevene har deltatt i DiSko-prosjektet, men det er svært mange forhold i et slik intervensjonsstudie som det ikke kan kontrolleres for, så man må ta sterke forbehold i tolkning av eventuelle endringer. Først og fremst vet vi at elevene modnes i løpet av to år, dette gjelder også deres emosjonelle intelligens. Emosjonell intelligens er et begrep handler enkelt om individers evne til å gjenkjenne og regulere egne emosjoner (Pekrun et al., 2018).

Vi vet også at den generelle trivselen i skolen og i musikkfaget går ned med økende alder, dette er trolig delvis relatert til elevenes modning. På denne bakgrunn er det forventet at gleden i musikkundervisningen og i konsertvirksomhet har gått ned, mens mengden med angst og kjedsomhet i de samme aktivitetene har økt. Eventuelle avvik fra dette kan være knyttet til deltakelse i prosjektet, eller det kan være knyttet til andre faktorer som vi ikke har kontroll med i denne undersøkelsen, for eksempel klasseklime eller bytte av musikk lærer. Det er derfor viktig at resultatene sees i forhold til resultatene i den kvalitative delen av prosjektet.

Spørreskjemaet er en forkortet og alderstilpasset utgave av det validerte måleinstrumentet Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) (Pekrun, Goetz & Perry, 2005) som undersøker elevenes opplevelse av glede, kjedsomhet og angst i prestasjonssituasjoner, her musikkundervisnings- og konsertsituasjoner, rapportert gjennom en skala fra 1 til 5. Skjemaet er blitt oversatt og tilpasset norske skoleforhold generelt og DiSko-prosjektet spesielt. Blant annet har vi brukt emojis som illustrasjon på svaralternativene for elevene.

Emosjoner er med å regulere vår adferd. Fullskala AEQ måler åtte ulike prestasjonsemosjoner i undervisningssituasjon; i tillegg til glede, angst og kjedsomhet også stolthet, håp, sinne, skam, og håpløshet. I spørreundersøkelsen ble det brukt tre forkorta skalaer fra AEQ - instrumentet som gir elevene mulighet til å gi uttrykk for sin opplevelse av henholdsvis glede, kjedsomhet og angst i sammenheng med musikkundervisning og skolekonserter. Glede er en positiv emosjon som stimulerer eleven til aktivitet. Den er forbundet med motivasjon, læring, utvikling og helse. Angst er en negativ aktiverende emosjon som stimulerer eleven til flukt eller kamp. Derfor kan litt angst hos noen elever gi innsats, læring og prestasjon, men for mye angst og fluktreaksjoner vil være negativt for motivasjon, læring og helse. Kjedsomhet er en negativt deaktiverende emosjon som er knyttet til fallende motivasjon, engasjement og læring (Pekrun, Goetz & Perry, 2005; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011).

Ettersom DiSko-prosjektets kjerne er skolekonserter og dermed også noe som berører elevenes opplevelse av musikk og musikkfaget, delte vi spørreundersøkelsen i to hoveddeler. De 12 første

spørsmålene (del 1) dreide seg om musikkfaget og musikkaktiviteter, både forstått som 'på skolen' og ellers. De 12 neste spørsmålene (del 2) hadde fokus på skolekonserter og framføring og det å delta i slike sammenhenger.

Gjennomføringen ble tilpasset klassetrinn og det ble passet på at informasjonen ved gjennomføringen var lik så langt mulig på alle skoler og klassetrinn. Det ble brukt bilder av emojis (se figur 1) for å konkretisere meningen i teksten for elevene. Dette så slik ut for et av spørsmålene knyttet til *glede* på elevenes avkryssningsskjema:

**Figur 3. Eksempel på AEQ-spørsmål til elever**

				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Likar ikkje i det heile tatt	Likar ikkje	Likar av og til	Likar	Likar veldig godt

Eksempel på oppbyggingen av en skala er skalaen er variabelen 'glede' i forbindelse med skolekonserter, som er bygget opp over elevenes svar på følgende fire spørsmål på en femdelt skala:

1. Jeg synes det er gøy når musikere kommer for å være med oss på skolen;
2. Jeg gleder meg til å være med på konserter på skolen;
3. Jeg gleder meg til å spille og synge sammen med andre på konsert;
4. Konserter på skolen er så kjekke at jeg ville ha hatt dem mye oftere

## 8.1 - Reliabilitet for skalaer relatert musikkfaget

Enkeltleddene/spørsmåla i hver skala blir summert slik at en får en skala der minimumskåren er 4 poeng, mens maksimumskåren er 20 poeng. De tre skalaene viser god reliabilitet med en Cronbach`s alfa verdi på over .80 (Tabachnick & Fidell, 2014). Skalaene har følgende mål på indre konsistens: Glede ( $\alpha = .86$ ), Kjedsomhet ( $\alpha = .80$ ) og Angst ( $\alpha = .85$ ).

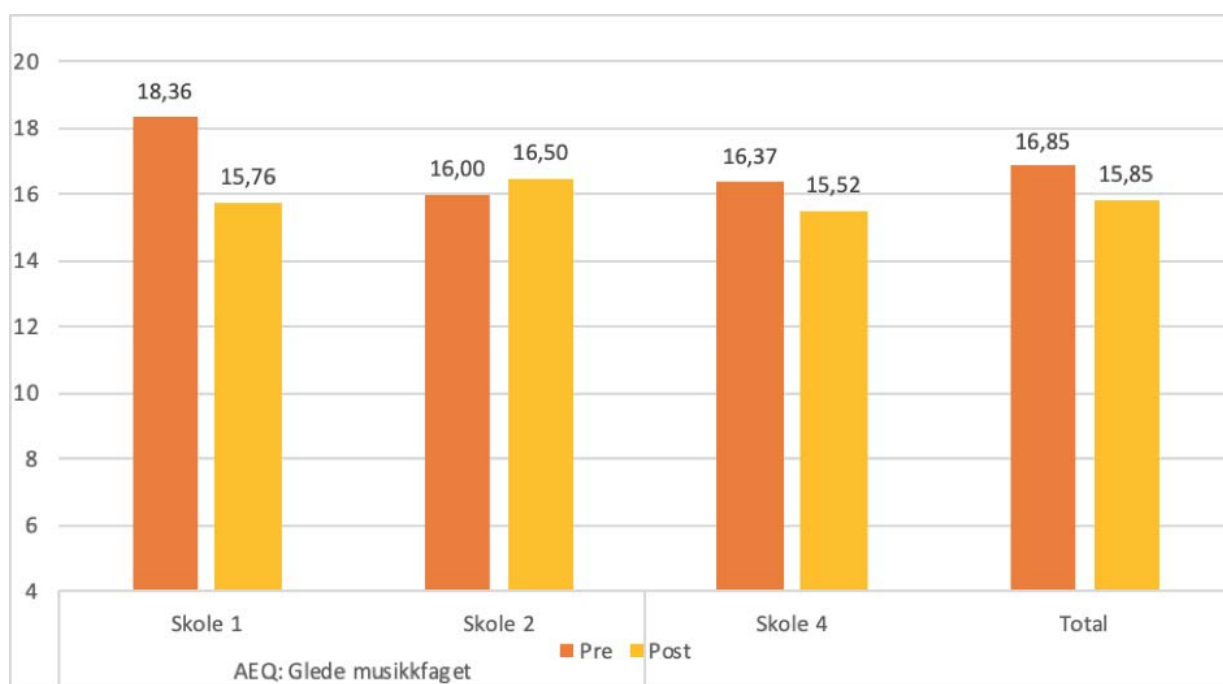
### 8.1.1 - Reliabilitet for skalaer relatert skolekonserter

Enkeltleddene/spørsmåla i hver skala blir summert slik at en får en skala der minimumskåren er 4 poeng, mens maksimumskåren er 20 poeng. De tre skalaene viser tilfredsstillende reliabilitet med en Cronbach`s alfa verdi på over .70 (Tabachnick & Fidell, 2014). Skalaene har følgende mål på indre konsistens: Glede ( $\alpha = .81$ ), Kjedsomhet ( $\alpha = .75$ ) og Angst ( $\alpha = .83$ ).

## 8.2 - Elevers selvrapporterte prestasjonsemosjoner i musikkfaget

Elevene fikk i syklus 1 være en del av DiSko-prosjektet. I denne delen vil vi rette fokus mot elevenes emosjonelle opplevelse av musikkfaget gjennom målinger av glede, kjedsomhet og angst ved starten og slutten av syklusen.

### 8.2.1 - Glede i musikkfaget



**Figur 4.** Gjennomsnittsskår for elevers opplevelse av Glede (skole 3 glede pre: 17,03, post ikke registrert på grunn av manglende data). Min = 4, maks. = 20 (n = Pre 99/ Post 106)

Gleden i musikkfaget blir rapportert som høy både for hele utvalget og om man ser hver skole for seg (se figur 2). Dette forteller oss at musikkfaget og musikk generelt sett blir svært positivt oppfattet av elevene på alle DiSko skolene. Likevel viser resultatene en liten nedgang samlet sett,

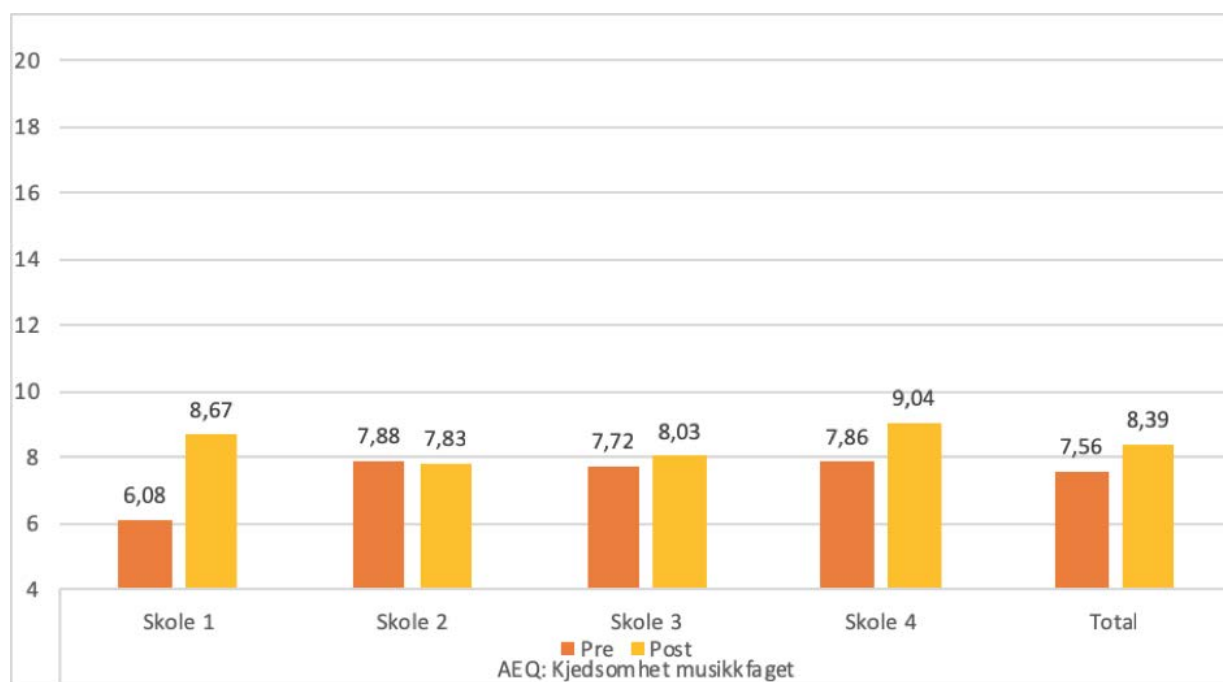
uten at denne er signifikant. Dette er en forventet nedgang knyttet til økende alder (Pekrun m.fl., 2018). Skole 1 skiller seg ut med en statistisk signifikant nedgang ved andre registrering, men med et utgangspunkt i en pretest der gledenivået var svært høyt sammenlignet med de andre skolene. Så etter posttesten ligger alle skolene ganske likt i nivå av glede. Skole 2 er den eneste av skolene som har en liten økning i glede, men økningen er ikke signifikant. Dette er likevel et interessant funn da det var forventet en nedgang i glede.

## 8.2.2 - Kjedsomhet i musikkfaget

Elevene rapporterer en relativt lav grad av opplevd kjedsomhet i musikkundervisningen (se figur 3). Dette er en trend som harmoniserer godt med tilsvarende høye skår på parameteret Glede. Ved tre av skolene vises mindre endringer i rapportert kjedsomhet. Ved skole 1 er endringen derimot signifikant. Det kan ikke utelukkes at denne endringen er påvirket av ytre faktorer som bytte av lærer eller lignende. Den ene skolen er også med på å påvirke trenden til å bli noe oppadgående, når elevene rapporterer opplevd kjedsomhet. Den samlede økningen av kjedsomhet er ikke signifikant. Skole 2 har en marginal nedgang i kjedsomhet, noe som er veldig interessant og for skolen svært positivt med tanke på at det er forventet en økning i kjedsomhet når elevene blir to år eldre.

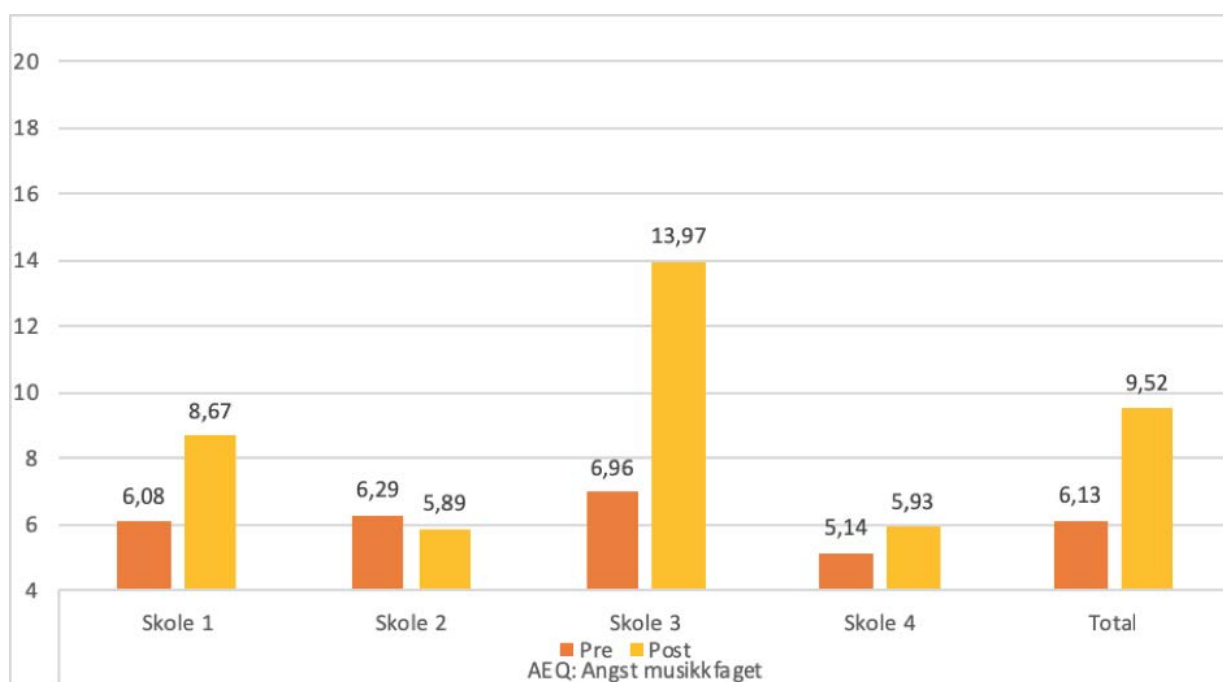
**Figur 5.** Gjennomsnittsskår for elevers opplevelse av kjedsomhet i musikkfaget.

Min = 4, maks. = 20 (n = Pre 99/ Post 106)



### 8.2.3 - Angst i musikkfaget

I kategorien opplevd Angst i undervisningen er resultatene sprikende (se figur 4). To av skolene viser liten endring etter gjennomført intervensjon, de to andre til dels store endringer. En av skolene skiller seg ut nokså dramatisk. Ved denne skolen har rapportert angst blitt tett på doblet fra pre- til posttest. Samlet sett er trenden en betydelig økning i angstnivået. Da en del av DiSko-prosjektet handler om at elevene selv skal være aktivt deltakende i undervisningen, kan det tenkes at aktivisering av elevene kan ha spilt en rolle på dette feltet. Opplevelsen av kanskje i større grad å måtte være musikalsk utøvende i faget vil kunne utfordre til mestring og glede, men også potensielt til økende prestasjonsangst. Men det er verdt å merke seg at skole 2 har en reduksjon av angst, så det er store forskjeller mellom skolene på dette punktet.



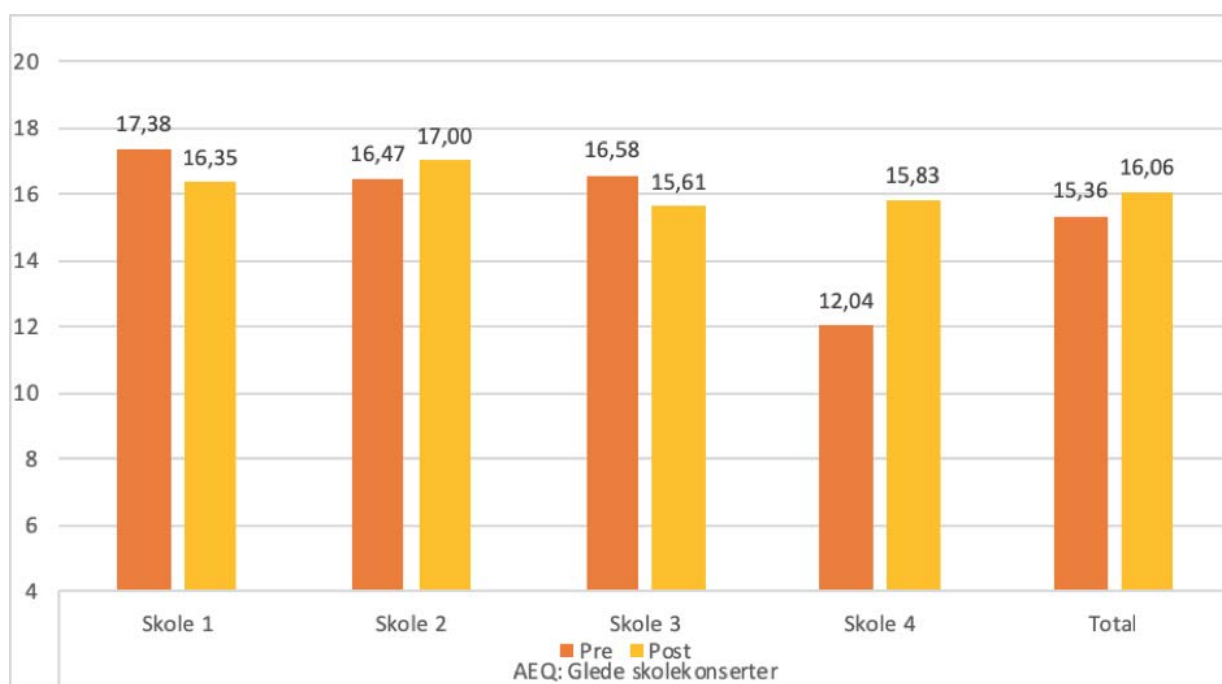
**Figur 6:** Gjennomsnittsskår for elevers opplevelse av angst i musikkfaget.

### 8.3 - Elevers selvrapporterte prestasjonsemosjoner i forbindelse med skolekonserter

Elevene fikk i syklus 1 være en del av DiSko-prosjektet. I denne delen vil vi rette fokus mot elevenes emosjonelle opplevelse av skolekonserterne gjennom målinger av glede, kjedsomhet og angst ved starten og slutten av syklusen. Vi har erfaring fra at elevenes oppfatning av «skolekonsert» ofte knytter seg til skolens egne konserter. Besvarelsene knytter seg derfor både til besøkende profesjonelle konserter, men også til konserter produsert av skoler og klasser.

### 8.3.1 - Glede i musikkfaget

I pretesten var det nokså stor avstand mellom enkelte av skolene på glede. Særlig mellom skole 1 og 4, som representerer ytterpunktene i utgangsverdier. Etter intervensjonen er variasjonene betydelig mindre (se figur 5). Elevene rapporterer på posttesten en høy opplevelse av glede på alle skolene. Ved skole 4 er det en sterk og signifikant økning av glede, mens skole 2 har en liten og ikke signifikant økning i glede. Ved skole 1 og 3 finner vi en liten og ikke signifikant reduksjon i glede ved skolekonserter. For utvalget under ett er det en liten økning i rapportert glede, men endringen er ikke statistisk signifikant. Men siden gleden var forventet å bli redusert ved økende alder så er en økning fra 15,37 til 16,06 en vesentlig forbedring av en allerede høy skår for glede, noe som kan ha sammenheng med intervensjonen. Men det kan også være at det er andre spesielle forhold på skolen som gjorde at skole 4 hadde et spesielt lavt nivå av glede ved første måling, men at en på andre måling var i en normalsituasjon.

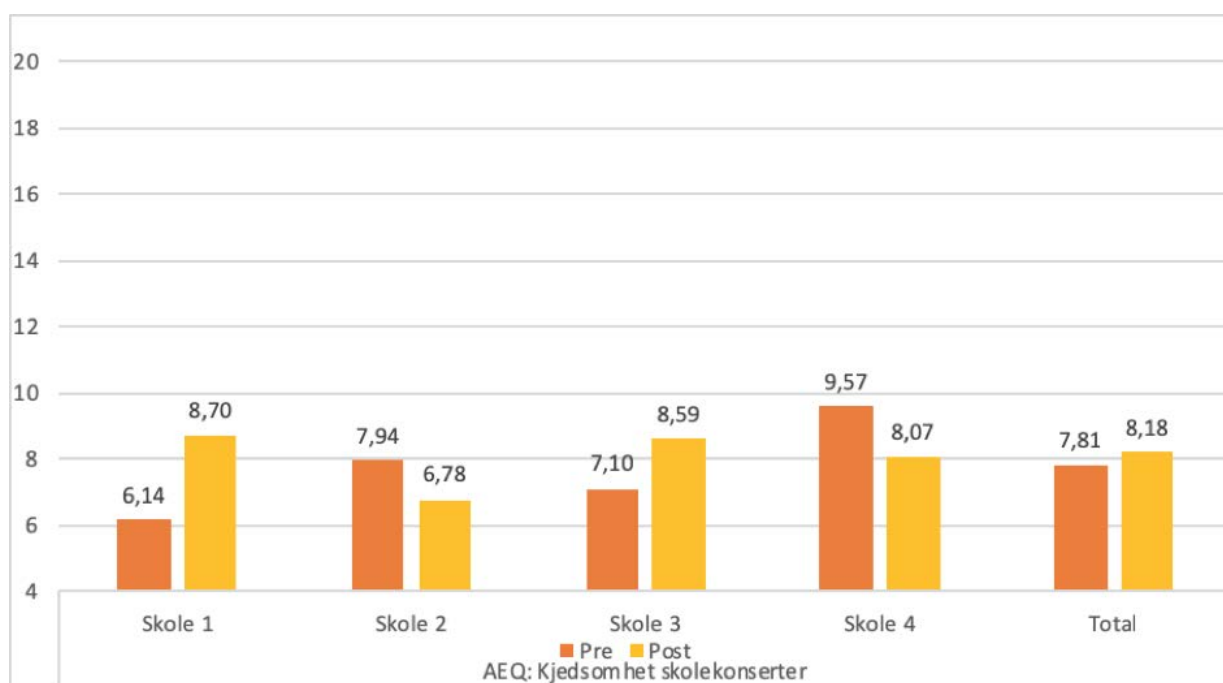


**Figur 7.** Gjennomsnittsskår for elevers opplevelse av Glede ved skolekonserter.

Min = 4, maks. = 20 (n = Pre 99/ Post 106)

### 8.3.2 - Kjedsomhet ved skolekonserter

Samlet sett er det et lavt nivå av kjedsomhet ved skolekonserter, selv om det er en liten ikke signifikant økning mellom pre og posttest (se figur 6). Går en derimot ned på skolenivå så finner vi større forskjeller. Skole 1 og 3 rapporterer om en middels stor og signifikant økning av kjedsomhet, mens skole 2 og 4 rapporterer om en middels stor reduksjon i kjedsomhet. For skole 4 er reduksjonen signifikant. Da kjedsomhet er forventet å øke med alderen er det interessant at nivået på denne emosjonen varierer veldig mellom skolene, og at den faktisk blir redusert ved to av skolene. Dette kan ha med intervensjonen å gjøre, og det er viktig å se om det er noe i de kvalitative dataene som kan knyttes til disse forskjellene. Kjedsomhet er en negativ og deaktivierende emosjon som er knyttet til svekkelse av motivasjon og læring. Så innsikt i faktorer som kan redusere, eller begrense økning av kjedsomhet i forbindelse med skolekonserter er viktig for å kunne forbedre praksisen.



**Figur 8.** Rapportert kjedsomhet på skolekonserter og fremføringer, før og etter intervensjonen.

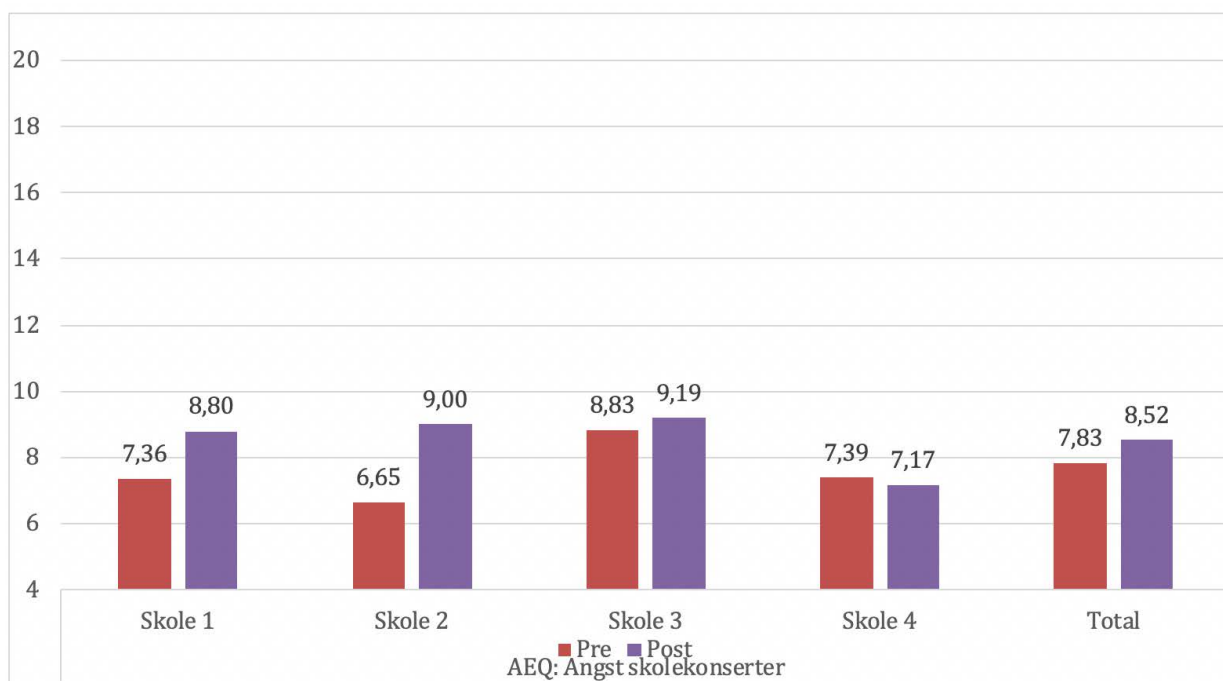
Min = 4, maks. = 20 (n = Pre 99/ Post 106)

### 8.3.3 - Angst ved skolekonserter

For hele utvalget under ett finner vi en liten og ikke signifikant økning av angst fra pre- til posttest (se figur 7). Ser vi på skolenivå så finner vi derimot store ulikheter. Ytterpunktene i endring er skole 2 som går fra å ligge lavest på angst i pre-testen til i post-testen å ligge høyest, og skole 4 som har en liten nedgang i rapportert angst ved konserter. Disse store ulikhetene gjør kan være knyttet til mange ulike faktorer, men det er viktig at en ser på hva som har blitt gjort i intervensjonen for



å få et innblikk i om den kan ha påvirket angstnivået hos elevene. Siden DiSko innebar en økt involvering av elevene i arbeidet med og gjennomføringen av skolekonserter og fremføringer, ville man kunne anta en viss økning av opplevd angst i denne kategorien. Da man kan anta at det å selv skulle bidra, øker spenningen og opplevelsen av angst, fremfor en deltakelse av mer passiv karakter. Videre kan det tenkes at DiSko også kan ha lagt større vekt på prosesser og involvering over tid og dermed tryggere for elevene. Det er viktig å presisere at en liten mengde angst kan være positivt i en prestasjonssituasjon som øving eller deltakelse på en konsert må sies å være. Grunnen til dette er at angst er en negativ, men aktiverende emosjon. Det vil si at elevene kan svare på angsten med å aktivere sine ressurser på en hensiktsmessig måte og dermed øke læring og prestasjon, og kanskje også ufarliggjøre slike situasjoner for fremtiden. Men vedvarende og høye angstnivåer er selvsagt ikke gunstig for læring eller helse. Samlet sett finner undersøkelsen et middels lavt angstnivå i forbindelse med konserter.



**Figur 9.** Rapportert angst på skolekonserter, før og etter intervensjonen.

Min = 4, maks. = 20 (n = Pre 99/ Post 106)

## 8.4 - Oppsummering av den kvantitative undersøkelsen

Samlet gir undersøkelsen av prestasjonsemosjoner i musikkfaget og i forbindelse med skolekonserter et sammensatt bilde av virkningen av DiSko prosjektet. Elevene samlet sett, rapporterer signifikant høyere glede ved skolekonsertene etter deltakelse i DiSko. Da det var forventet en nedgang i glede med økende alder så må en kunne si at det er et svært interessant og positivt

funn selv om en ikke kan si helt sikkert at det er intervensjonen som har ført til økt glede. Ser en på enkeltskoler så har skole 4 rapportert økende glede samt reduserte nivå av kjedsomhet, noe som må sies å være en veldig interessant utvikling over to år der en kunne ha forventet det motsatte.

Dersom det ikke er andre spesielle faktorer som spiller inn her, så kan det være at DiSko-prosjektet har bidratt til denne positive utviklingen. På skole 2 ser vi også en økning i glede og reduksjon av kjedsomhet, men her finner vi også en betydelig økning av angst. En kan spekulere i om konsertformatet med deltakelse og stor vekt på kunstnerisk øving og aktivitet har gjort konsertene mer krevende og alvorlige for elevene, og at dette øker angstnivået uten at det virker negativt inn på glede og kjedsomhet. Litt angst kan bidra til en god aktivering og kanskje forbedring av læring og prestasjon, men her må det være en følsom balanse.

Det kan se ut som om DiSko-prosjektet har hatt større positiv påvirkning på prestasjonsemosjonene i forbindelse med skolekonsertene enn på prestasjonsemosjonene elevene opplever i musikkfaget. Her finner vi samla sett, som forventa med to års økning i alder, at gleden har gått ned og at kjedsomhet og angst øker. Det kan kanskje knyttes til at prosjektet samla sett har påvirket konsertpraksisen i større grad enn musikkfaget, eller at musikkfaget blir kjedelig når elevene sammenlikner med aktivitetene de fikk ta del i gjennom DiSko. Når vi ser på enkeltskoler så er det også for musikkfaget, skole 2 som ser ut til å ha hatt en best effekt av deltakelse i DiSko-prosjektet.

Her har gleden i musikkfaget økt, angsten har blitt redusert, mens nivået på kjedsomhet nesten er uendra. Samla sett er det en svært god utvikling av prestasjonsemosjoner i løpet av syklus 1. Det er viktig å se i de kvalitative dataene på skole 2 for å se om det er noe ved DiSko på denne skolen som kan forklare den fine utviklingen både i musikkfaget og i forbindelse med skolekonserter. Men det er viktig å vise tilbakeholdenhet i tolkningen av disse funnene. Det er svært mange faktorer som kan spille inn på resultatene som vi ikke kan kontrollere for i denne undersøkelsen. På bakgrunn av gruppestørrelser og gjennomføringen av intervensjonen, kan vi således ikke trekke konklusjoner på skolenivå kun basert på denne undersøkelsen og en skal være forsiktig også på det samlede resultatet.

Det kan tenkes at utenforliggende faktorer har ført til noen av de største utslagene i undersøkelsen og dermed påvirket totalen sterkt, men med det omfattende kvalitative datamaterialet som er tilgjengelig ligger forholdene godt til rette for analyser som kan bekrefte eller avkrefte denne tendensen. Dette gjelder for eksempel trolig økningen av rapportert angst i undervisning på skole 3. På denne skolen ble det produsert en stor felles vårkonsert i skolens regi på det tidspunktet post-testen ble tatt opp, og dette prosjektet kan ha hatt innvirkning på rapportert angst. I det kvantitative undersøkelsesopplegget vårt vil for eksempel ikke fange opp hvorvidt elevene eksempelvis har fått ny lærer i faget eller om klasseklimate har endret seg dramatisk i løpet av intervensjonen.

## 9.0

# Avsluttende kommentarer

---

DiSko-prosjektet er over halvveis. Det kan derfor synes dristig å publisere en forskningsbasert rapport som nødvendigvis ennå mangler vesentlige data og erfaringer. På den annen side er dette en bevisst og forskningsbasert metodikk som skal bidra til flere reaksjoner, flere diskusjoner, mer kritikk, mer refleksjon og bedre framtidige modeller for hvordan dialogiske skolekonserter kan gjennomføres og slik bidra til økt eierskap i skolen.

Prosjektet har til nå gitt oss et rikt tilfang av data i form av synspunkter og praksis og har gitt oss forskere et bredt grunnlag for å reflektere over mange spørsmål. I rapportens kapittel 7 som beskriver resultatene fra den kvantitative undersøkelsen, antydes det for eksempel at en sammenholding av resultatene herfra og de kvalitative beskrivelsene gir et interessant grunnlag for en sikrere konklusjon på spørsmålet om i hvilken grad DiSko-prosjektet har hatt direkte og observerbare effekter på elevers emosjonsopplevelser. Med bakgrunn i fersk forskning på betydningen av positive følelser i tilknytning til effektiv læring og dannelse (OECD, 2015) er dette et svært interessant spørsmål å se nærmere på. Men i denne omgang lar vi dette ligge.

Vi håper rapporten ellers har en slik karakter at den både kan bli til nytte for lærere, kunstnere og kunstformidlingsordningene og at den kan bidra til at flere enn oss reflekterer over det samspillet mellom kunst og skole som DiSko-prosjektet er et eksempel på.

# Referanser

---

- Bakhtin, M. M.** (1981). *The dialogic imagination: Four essays, Vol. 1*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barab, S., Thomas, M. K., Dodge, T., Squire, K., & Newell, M.** (2004). Critical design in ethnography: Designing for change. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(2), 254–268.
- Bergen Kommune** (2017). *Kulturkarusell*.  
<https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/bergen-kulturskole/9175/9181/article-149565>  
(Lest 11. 07.19)
- Bjørnsen, E.** (2011). *Norwegian cultural policy: A civilising mission?* (Ph.d.) Kristiansand, Norge: Agderforskning.
- Borgdorff, H. A. H.** (2012). *The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Leiden University Press.
- Borgen, J. S., & Brandt, S. S.** (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Oslo, Norway: NIFU Step.
- Breivik, J. K., & Christophersen, C. (Eds.)**. (2013). *Den kulturelle skolesekken*. Oslo, Norway: Kulturrådet.
- Bresler, L., Wasser, J. D., & Hertzog, N.** (1997). *Casey at the bat: A hybrid genre of two worlds*. *Research in Drama education*, 2(1), 87–106.
- Brinkmann, S., & Kvale, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Digranes, I.** (2009). *Den kulturelle skolesekken: Narratives and myths of educational practice in DKS projects within the subject art and crafts* (Ph.d.) Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen.
- Green, L.** (2017). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Routledge.
- Holdhus, K.** (2014). *Stjerneopplevelser eller gymsalsetetikk? En studie av kvalitetsoppfatninger i skolekonsertpraksiser*. (Ph.d.) København, Denmark: Aarhus Universitet.
- Holdhus, K. & Espeland, M.** (2018). *Skole og konsert-fra formidling til dialog (DiSko): Produksjonsrapport 1, 2018*. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2496646/HVL%20Produksjonsrapport%20DiSko%202018\\_13juni.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2496646/HVL%20Produksjonsrapport%20DiSko%202018_13juni.pdf?sequence=8&isAllowed=y)
- Holdhus, K., & Espeland, M.** (2017 a). *Innovasjonsprosjektet Skole og konsert-fra formidling til dialog (DiSko) Tilstandsrapport 1, 2017*. Bergen: Høgskulen på Vestlandet  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2477288/HVL%20Tilstandsrapport%20DiSko%202017%20trykkfil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

# Referanser

---

- Holdhus, K., & Espeland, M.** (2017 b). *Innovasjonsprosjektet: Skole og konsert-fra formidling til dialog (DiSko): Intensjonsrapport 1, 2017*. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.  
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopenxmlui/bitstream/handle/11250/24-77285/HVL%20Intensjonsrapport%20DiSko%202017%20trykkfil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Holdhus, K.** (2019). The polyphony of musician–teacher partnerships: Towards real dialogues? *Thinking Skills and Creativity*, 31, 243-251.
- Kester, G. H.** (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. Oakland, CA: University of California Press.
- Kydland, M.** (2018) *Kunst og skule – ein dialog. Ein studie av musikarar og lærarar sitt samarbeid i eit innovasjonsprosjekt (Masteroppgave)*. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- McKenney, S., & Reeves, T. C.** (2013). *Conducting educational design research*. London, UK: Routledge.
- Ní Dhiolúin, S.** (2009). *Listening and responding. Composing*.  
<https://www.slideshare.net/sindillon/listening-and-responding>. Lest 11.07. 2019.
- OECD.** (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Olsen, A.** (2018) *Å «krysse» grensesoner. Et samarbeid mellom virksomhetene skole og kunst*. (Masteroppgave). Bergen: Høgskulen på Vestlandet.  
[https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2586145/Annika\\_Olsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2586145/Annika_Olsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P.** (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T. & Perry, R. P.** (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ): User's manual*. Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C. & Goetz, T.** (2018). *Emotions at school*. New York: Routledge.
- Richter, C., & Allert, H.** (2017). Design as critical engagement in and for education.  
*EDeR-Educational Design Research*, 1(1), 1-20.  
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2567746/Kydland.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schön, D. A.** (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S.** (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed., new international ed. utg.). Harlow: Pearson.

# Vedlegg

---

## Vedlegg 1:

# Intervjuguide, gruppeintervju med kunstnere

---

### **Tema: Prosess / endring**

- Hva er dine tanker om hva du har erfart i DiSko-prosjektet?
- Hva føltes som utfordringer i begynnelsen?
- Endret de seg underveis?
- Hva er det viktigste du synes du har fått til med elevene og lærerne?
- Hva fikk du ut av prosjektet personlig? Har deltakelsen endret synspunkter og holdninger hos deg selv?

### **Tema: Følt balanse mellom forholdet mellom dem og lærerne.**

- Hva mener du selv har du bidratt med?
- Hva mener du lærerne har bidratt med?
- Var det noe du ikke fikk gjennomslag på? I så fall, hva og hvorfor?
- Hva måtte lærerne gi seg på? Hva tenker du om det i dag?
- Var det noe som kjennetegnet dialogen med lærerne? - Var det mønstre i hvem som startet/bestemte temaer. Vant de gode ideene? Likeverdighet / Maktspill?

### **Tema: Oppfattelse av kvalitet – performativ, relasjonell**

- Har synet ditt på ulike sider ved 'kvalitet' endret seg underveis? Hva er det viktigste ved kvalitet i dine øyne og ører?
- Hva mener du er kvalitet når det gjelder den kunstneriske aktiviteten med elevene? Hvilken rolle spiller det sosiale?
- Hvor viktig er 'relasjoner' i dette arbeidet? Hva er viktigst for deg: relasjoner mellom deg som kunstner og elevene, relasjoner mellom verket og publikum, relasjoner mellom de voksne som samarbeider om det som går for seg, eller relasjoner til konteksten, stedet eller andre ting?
- Hva betyr selve prosessen for utvikling av relasjoner? Vil ulike prosesser gi veldig ulike relasjoner, eller...?

### **Tema: Forventningsavklaring**

- Hvis du skulle gjort det en gang til, hva ville du gjort annerledes?
- Hva synes du om kvalitet og ambisjonsnivå på det performative som har skjedd? Hvor viktig er disse aspektene for deg?
- Bruke modellen som ramme for spørsmål / samtalen
- Hvor mener du produksjonen er i denne modellen?

## Vedlegg 2:

# Intervjuguide klasselærer

---

### Åpent startspørsmål

- Hvordan har det vært for deg/dere å delta i DiSko?

### Tema: Forventinger

- Hvilke forventinger hadde du til DiSko-prosjektet og levde prosjektet opp til forventningene? - Kan du si noe om hvilke forventninger du opplevde de andre ansatte og elevene hadde til prosjektet?

### Tema: Dialogperspektivet

- Hva er dine tanker om dialogen med musikerne? (Hva opplever du at du og musikerne har bidratt med? Var det mønstre i hvem som startet/bestemte temaer. Vant de gode ideene?)
- Likeverdighet / Maktspill /ulike roller/tradisjoner?)
- Hva legger du i begrepet “gode dialoger” (Informere, utveksle, bruke/utvikle hverandre sine synspunkter, skape/ta imot nye ideer)
- Har dere møtt noen utfordringer i samarbeidet?
- Hva tenker du om en dialogbasert tilnærming, slik DiSko-prosjektet legger opp til?
- Trengs det en tredjepart (forsker, ny produsentrolle, mediator/moderator) i ett slikt prosjekt?

### Tema: Prosess / endring

- Hva er dine (tanker om) erfaringer i DiSko-prosjektet?
- Hva fikk du ut av prosjektet personlig? (Synspunkter, holdninger, kunnskap, ferdigheter)
- Hva tror dere elevene/skolen har fått ut av prosjektet?
- Føler du at DiSko-prosjektet har påvirket musikkfaget? (I hvilken grad? Hva og hvordan?)
- På hvilken måte har DiSko vært synlig for resten av skolen – har det satt spor utenfor klassen?
- Hva har “virket” på denne elevgruppen? Hva har fanget interessen til elevene? Vekket engasjement?
- Hvilke deler av modellen har særlig vært aktivert i DiSko-prosjektet på denne skolen? (Bilde av “Kors”-modellen)

### Tema: Oppfattelse av kvalitet – performativ, relasjonell

- Hvordan vil du betegne “kvalitet” i et møte mellom musikere og elever?
- Hva er det viktigste ved “kvalitet” i dine øyne og ører
- Hva er god kvalitet for elevene i ett slikt prosjekt?
- Hva synes du om kvalitet og ambisjonsnivå på det performative som har skjedd? Hvor viktig



## Vedlegg 2:

# Intervjuguide klasselærer

---

- er disse aspektene for deg?
- Har synet ditt på ulike sider ved 'kvalitet' endret seg underveis?

### **Tema: Gjennomførbarhet av "modelltyper"**

- Hva er dine tanker om gjenbruk av prosjektet på andre skoler? (Rammer, forutsetninger, holdninger, forventningsavklaringer som kan være viktig)
- Hva vil være mest krevende for å få gjennomføre dette prosjektet på andre skoler?
- Hvilke råd vil du særlig gi til de som skal gjennomføre lignende prosjekt?
- Er det andre viktige moment du vil nevne i sammenheng med modellenes gjennomførbarhet?
- Er det realistisk å gjennomføre flere prosjekter parallelt, på samme skole, med ulike kunstnere?

### **Åpent sluttspørsmål**

- Er det noe du vil ta opp eller reflektere over når det gjelder prosjektet?

## Vedlegg 3:

# Intervjuguide, gruppeintervju med elever

---

### 1. Spørsmål/synspunkt knytt til opplevinga av arbeidet i klassen/gruppa

- Oppvarming: Introduksjon av dei som er med og påminning og samtale om kva me skal snakka saman om. Vis kort utdrag frå sluttprodukt
- Kva huskar dei frå prosjektet. Først litt samtale utan bilde/video. Få alle til å seia noko om det dei var med på
- Vis bilde/video: Korleis opplevde dei denne situasjonen? Prøv å få fleire til å snakka. Kva var spesielt med situasjonen. Kva skjedde like før? Etter? Var det mange slike situasjonar i prosjektet? Kva synes dei om det osv.
- Gjenta så mange slike som tida gir rom for. Varier bilde/video prompt:
- Korleis ser dei på musikkfaget på eigen skule? Er det greitt som det er, eller er det noko dei kunne tenkja seg annleis?
- Dersom dei skulle beskriva det dei har gjort i musikk samla sett, kva seier dei då?
- Opplever dei at musikk har ein plass som del av andre fag på deira skule? Er det spesielle ting med musikk som blir brukt i andre fag? Kan dei gje døme på det?
- Denne skulen har ein del store fellesarrangement gjennom året. Kva går dei kort fortalt ut på, og kva synes elevane om dette? Har dei forslag til å endra på nåverande praksis. Still også gjerne spørsmål om det å stå fram på ein scene eller framfor klassen og gjera noko med musikk.

### 2. Spørsmål knytt til kontakten med besøkjande musikarar/kunstnarar/tilretteleggjarar

- Er det kjekt med besøk utanfrå? Kvifor? Kvifor ikkje? Kva?
- Vis prompt. Kva synes dei om denne situasjonen? Kva skjedde før, etter? Kunne kven som helst av lærarane på skulen gjort dette? Kva synes dei om det som skjedde? Noko som kunne ha vore annleis? Kva kunne dei besøkjande som ikkje dei andre vaksne på skulen kunne?

### 3. Spørsmål knytt til tema for konsertane/vitjingane- fagleg relevans

- Synes dei arbeidet med DiSko-prosjektet var interessant? Lærte dei noko som dei ikkje kunne frå før? Kva i så fall?
- Vis prompt: Kva skjedde her? Kvifor vart det slik? Kva synes dei om det? Kunne noko ha vore annleis? Osv.
- Fleire som over så langt tida rekk
- Dersom dei skulle bestemma kva for musikarbesøk dei kunne ha på skulen, kva ville dei ha vald då?



# Skole og konsert – fra formidling til dialog (DiSko)

---

Forskningsprosjektet DiSko (2017 – 2020) er et innovasjonsprosjekt som har som mål å utvikle alternative praksiser for skolekonserter i Norge. Gjennom DiSko vil vi finne ut hvordan en kan produsere og distribuere konserter og annen kunst for elever i skolen på en slik måte at det kan oppstå eierskap hos alle deltakere.

Den faglige tilnærmingen tar utgangspunkt i at besøkende skolekonserter må være godt integrert i skolens daglige planer og aktiviteter, og at læreren skal være en likestilt profesjonell samarbeidspartner i utforming og gjennomføring av prosesser og produksjoner som tilbys gjennom skolekonsertordningen. Prosjektet foregår på skoler, der musikergrupper med produsent samarbeider med klasser og lærere om musikalske produksjoner på en nyskapende og dialogorientert måte.

**[www.diskoprojektet.no](http://www.diskoprojektet.no)**

**Prosjekteier:** Kulturtanken

**Forskningspartner:** CASE-center, Høgskulen på Vestlandet [www.casecenter.no](http://www.casecenter.no)

**Prosjektansvarlig i Kulturtanken:** Egil Rundberget

**Prosjektleder HVL:** Førsteamanuensis Kari Holdhus, CASE

**Forskningsleder HVL:** Professor Magne Espeland, CASE

**Finansiering:** Forskningsrådets FINNUT-program. Tidsramme: 2017-2020