



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	01-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	204
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	27980
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE



FILMENS ULIKE PRODUKSJONSFASER

Et studie i kreative prosesser innenfor filmskaping i grunnskolen.

Kunstfagdidaktisk FOU-arbeid med kunstnerisk komponent

- Hvordan gjennomføre et filmprosjekt til å støtte opp om kollektive kreative prosesser i grunnskole.

Øyvind Heggstad

Master i kreative fag og læreprosesser ved Høgskulen på Vestlandet.

Våren 2021

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: MACREL-OPG

Emnenavn: Masteroppgave

Vurderingsform: Masteroppgave og filmpresentasjon

Kandidatnummer:

Leveringsfrist: 01. 06. 2021, kl. 14:00

Emneansvarlig: Åsmund Espeland

Fagansvarlig: Kjetil Sømoe

Stikkord: Kreative prosesser, filmproduksjon, aksjonsforskning, tverrfaglig plattform, samarbeid, sosiokulturelt læringssyn.

FORORD

Å skrive denne masteravhandlingen var vært en meget lærerik og krevende prosess da det har gitt meg enda mer innsikt i de kreative prosessene som oppstår.

Kreativitet er et begrep som har fascinert meg i lang tid. Jeg har de siste 20 årene produsert både animasjon og dokumentarfilm. Å sjonglere mellom å produsere og organisere en filmproduksjon og skrive en masteravhandling har kanskje vært det mest krevende fram mot slutten i dette prosjektet.

Jeg vil takke min kunnskapsrike veileder, Kjetil Sømoe, for støtte i dette prosjektet. Han har vært til stor hjelp og loset meg utenom skjærene underveis. Det samme gjelder min mor som har sett gjennom det språklige og korrekturlest.

Ekstra stor takk til en raus rektor og avdelingsleder som har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre masterløpet disse to årene.

Stor takk til Utdanningsdirektoratet for økonomisk støtte både med stipendordning og vikarordning disse to årene på studiet: *Master i kreative fag og læreprosesser 2019-2021*.

Takk til kommunen og assisterende kommunalsjef for materiell støtte under studiet og dekking av prosjektkostnadene disse to årene.

Takk til medstudenter på Stord som har gitt meg inspirasjon og tilbakemeldinger underveis i dette masterløpet.

Takk til alle deltakerne som har bidratt med sine kunnskaper og lærevilje i dette prosjektet.

Til slutt vil jeg gi en stor takk til mine foreldre som har gitt støtte og ros under hele denne skriveprosessen og gjennom den krevende pandemien.

Bergen, 1.juni 2021

Øyvind Heggstad

SAMMENDRAG

Denne masteravhandlingen gir et innblikk i de kreative prosessene i en filmproduksjon gjennom 9 måneder. Det er elever på 7.trinn i grunnskolen som gjennom ulike gruppekonstellasjoner har bidratt i denne filmen.

I forskningen brukes aksjonsforskning som metode, med deltakende observasjon, gruppeintervju og evaluering fra hver enkelt deltaker.

Forskningen har som siktemål å undersøke prosessene og utvikling av et forbedret didaktisk opplegg som kan gjennomføres i senere filmprosjekter.

Det sentrale forskningsspørsmålet i denne studien er: *Hvilke faktorer ved filmproduksjonen spiller inn i de kollektive kreative prosessene innad i og mellom de ulike produksjonsgruppene?*

I analysen har jeg benyttet aktivitetsteori inspirert av sosiokulturelt perspektiv.

Kreativitetsteori av blant annet Keith Sawyer er og trukket frem i drøftingen. Sentrale begreper i denne studien er: *gruppelyt, filmproduksjon, kollektive prosesser og gruppekreativitet.*

Gjennom avhandlingen gis det et innblikk i en filmproduksjon fra start til slutt og hvilke utfordringer som oppstår underveis.

ABSTRACT

This master's thesis provides an insight into the creative processes in a film production through 9 months. There are pupils in 7th grade in Primary School, who through various group constellations have contributed to this film.

In research, action research is used as a method, with participatory observation, group interview and evaluation from each participant.

The research aims at investigating the processes and development of an improved didactic scheme that can be implemented in later film projects.

The central research question in this study is: *What factors in film production play a role in the collective creative processes within and between the various production groups?*

In my analysis, I have used activity theory inspired by a socio-cultural perspective. Creativity theory by, among others, Keith Sawyer is also highlighted in the discussion. Key concepts in this study are: *group flow, film production, collective processes and group creativity.*

Through the dissertation, an insight is given into a film production from start to finish and the challenges that arise along the way.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Abstract	5
Innhold	6-8
1. Innledning.....	9
1.1: Bakgrunn og valg av tema.....	9-12
1.2: Problemområder	12-14
1.3: Problemstilling & forskningsspørsmål	14-15
1.4: Oppbygning av avhandlingen.....	15
2. Teori	16
2.1. Litteratur på området	16-17
2.2. Kreativitet	17-19
2.3. Kreative prosesser	19-20
2.4. Faser i en kreativ prosess.....	20-25
2.5. Gruppekreativitet	25-29
2.6. Flytsonen	29-30
2.7. Faser i en filmproduksjon.....	30-33
3. Metode.....	34
3.1. Kvalitativ tilnærming.....	34-35
3.2. Aksjonsforskning & pedagogisk aksjonsforskning	36-40
3.3. Artefakter, aktivitetsteori og aktivitetssystemet.....	40-42
3.4. Datatriangulering	42-43
3.4.1 Deltakende observasjon.....	43-44
3.4.2 Semistrukturert fokusgruppeintervju	44-46
3.5.3 Andre dokumentasjonsformer til datainnsamling	46
3.5. Hermeneutisk tilnærming i aksjonsforskning.....	46-49
3.6. Reliabilitet & validitet	49-50
3.7. Etske retningslinjer.....	50-51

4. Presentasjon av prosjekt og funn.....	52
4.0. Innledning.....	52-53
4.1. Filmprosjektet og organisering av gruppene	53-55
4.2. Manusgruppen	56-62
4.2.1 Synopsis av manuset "Kuben"	62
4.2.2 Prosessforløpet i manusgruppen.....	63
4.2.3 Funn fra fokusgruppeintervju og evalueringsskjema	64-65
4.2.4 Møte mellom manus- og designgruppen	65-66
4.3. Design- og formingsgruppen	67-68
4.3.1 Skisser fra designgruppen.....	69-72
4.3.2 Formingsgruppen og dokumentasjon av prosessen	72-75
4.3.3 Prosessforløpet i design- og formingsgruppen	76
4.4. Scenografigruppen og dramagruppen.....	77
4.4.1 Scenografigruppens fysiske artefakter	78
4.4.2 Dramatisering	79-82
4.4.3 Evaluering fra dramalærer (utdrag)	83
4.4.4 Prosessforløpet i Scenografi-, skuespiller- og klippegruppen	84
4.5. Klippegruppen & vfx.....	85
4.6. Musiker/komponist.....	85
4.7. Egen rolle som prosjektleder og aksjonsforsker.....	86
4.8. Oppsummerende funn/analyse av faktorer i aktivitetssystemet	87
4.9. Deltakernes evaluering av prosjektet og gjennomført plan.....	88-89
5. Drøfting	90
5.1. Faktor 1 - Artefaktene i handlingstrekanten	90-93
5.2. Faktor 2 - Subjekt - forforståelse, forkunnskap og kreativitet.....	93-95
5.3. Faktor 3 - Delmål, resultat og utbytte.....	95-96
5.4. Faktor 4 - Regler & konvensjoner	96-98
5.5. Faktor 5 - Felleskap - filmteam som gruppe	98-99
5.6. Faktor 6 - Roller & arbeidsfordeling	99-100
5.7. Andre faktorer - aksjonsforskeren & prosjekt som arbeidsform	101
5.8. Fra nye tillegg og tiltak til ny aksjonsplan	102-104

6. Avslutning	105
6.1. Sentrale funn.....	105-107
6.2. Styrker & svakheter	107-109
6.3. Veien videre	109-110
Litteraturliste	111-114
Vedlegg & modeller	115-127
Vedlegg.1: Godkjenning fra NSD	115-116
Vedlegg.2: Samtykkeskjema	117-120
Vedlegg.3: Evalueringsskjema	121-122
Vedlegg.4: Observasjonsguide	123
Vedlegg.5: Oversikt - Kva er kreativitet?.....	124
Vedlegg.6: Kreativ virksomhet	125
Vedlegg.7: Figur:7 - prosessmodell	126
Vedlegg.8: Kodekart.....	127
Vedlegg.9: Produksjonsforløp	128

1 – INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Min tidligere bakgrunn som kunstpedagog (atelierista) i barnehage (Reggio Emilia inspirert) og nå som lærer i kunst/håndverk og realfag, har lenge inspirert meg til å tenke i en tverrfaglig retning når jeg jobber med barn. Bachelorutdanningen min i animasjon har ledet til ulike filmprosjekter innenfor animasjon, fiksjon og dokumentar i både barnehage og skole de siste 12 årene. Film som medium har den unike egenskapen at den forener mange fagdisipliner. Det er mange kunstnere som møtes for å forme et felles produkt: manusskrivere, håndverkere, teknikere innenfor lyd og bilde; musikere, designere, tegnere, skuespillere og klippere. Litt av denne tverrfaglige tankegangen tror jeg skolen har godt av å implementere i skolehverdagen, eller i prosjektur. Som elev husker jeg selv disse prosjektene som svært engasjerende, kreative, lærerike og opplevelsesrike. Dette er og noe av måloppnåelsen med mine prosjekter. Jeg jobber mye på egenhånd når jeg lager film, spesielt i forarbeidet med manusskriving og etterarbeidet med klipping. I mitt nye filmprosjekt i masteravhandlingen vil jeg ha elevene med i hele produksjonsløpet, og elevene vil bli delt inn i syv ulike grupper. Underveis i en filmproduksjon kan jeg nesten garantere at det vil skje endringer. Og dette er noe av det sentrale med å være i en skapende prosess. Man gjør endringer gjennom vurderinger, analyse, problemløsning og problemsøking. Det kan f.eks. skje endringer underveis i manusarbeidet, ved at skuespillere kommer med forslag til nye replikker som passer bedre til deres karakter. Klippere må kanskje forkaste enkelte klipp som ikke passer inn. Designere kan legge til nye elementer i objektene som kan påvirke deler av historien. Denne fleksibiliteten av å være åpen for endringer underveis er en styrke som må fremheves i prosjektarbeid generelt. Og det er her de kreative prosessene som studeres blir sentrale i forskningen min. Med tanke på tidsrammen i mitt prosjekt er det muligens mindre rom for denne fleksibiliteten. Men om en f.eks. planlegger godt hva som skal filmes ved hjelp av storyboard så er mye gjort.

Interessen og fasinasjonen for å skape, enten det var tegninger, tegneserier eller forming har fulgt meg gjennom barndommen til voksen alder. Men interessen for film kom senere, da min far introduserte meg for et smalfilmkamera (8mm) på slutten av 90-tallet. Jeg har hele tiden befunnet meg i ulike kreative prosesser, uten at jeg har reflektert over hva det innebærer. Enkelte tenker gjerne at det er synonymt med å være kunstner og å skape noe. Jeg kommer mer inn på begrepet i teoridelen. Interessen for begrepet startet på «*Kunst, kultur og kreativitet*» studiet på Notodden (2010/2011) og eget bokprosjekt og bidrag i andre bøker, der

jeg har skrevet om kreativitet og egne prosjekter i barnehagen: *Teknologi og kreativitet i barnehagen* (2018). Kreativitet er nok ofte forbundet med individuelle egenskaper og ikke i så stor grad knyttet til egenskap for samarbeid. Men historisk finnes flere eksempler på at kreativiteten har utviklet seg i grupper. Ta for eksempel utviklingen av post-it lappene gjennom kollektive prosesser som blir tatt opp i boken til Kaufman (2006, s. 13). Professor Keith Sawyer (2012) nevner to tradisjoner innenfor kreativitetsforskning: *Individuell tilnærming* og *sosiokulturell tilnærming* (Sawyer, 2012, s.7).

I min avhandling er det den sosiokulturelle tilnærmingen til kreativitet som blir lagt til grunn for forskningen. En skoleklasse på 7.trinn skal arbeide fra idéfase til endelig produkt, og min oppgave blir å observere og løse elevene i riktig retning. Jeg vil studere de kollektive, kreative prosessene gjennom sju ulike faser i en filmproduksjon og se på hvilke utfordringer og problemområder et slikt samarbeid blir stilt overfor. Filmprosjekter innebærer samarbeid på godt og vondt. I sammenheng med mitt filmprosjekt og det jeg skal forske på, vil jeg trekke frem læreplanverket for kunnskapsløftet [LK20] med ulike kompetanser elevene skal beherske. Her trekkes de *kreative prosessene* frem som jeg vil legge særlig vekt på i denne avhandlingen. På Udir sine hjemmesider kan en lese om kunst og håndverksfaget:

Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav til både praktiske ferdigheter, kompetanse i kreative prosesser og evne til å ta miljøbevisste valg. Dette vil også være viktig for dem i forbindelse med deres medvirkning i kultur- og samfunnsutvikling. (Udir.no)

Kreativitet og skapende evner er noe som fremheves i den overordnede delen av læreplanverket. Gjennom samarbeid inspireres elevene til nytenkning og entreprenørskap. Nye ideer kan omsettes til handling, og elever som lærer gjennom skapende virksomhet utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å stille spørsmål og løse problemer (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6-7). Å lete etter problemer og løse problemer inngår i en kreativ prosess. Andre grunnleggende ferdigheter som er videreført fra tidligere [LK06] er digitale ferdigheter, som knyttes til både prosess og sluttprodukt. «I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes dannelse og identitetsutvikling. Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få

bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.7).

Cecilie P. Dalland og Haakon T. Hatt (2017) viser i boken « *kreativitet i skolen*» til syv kompetanse-områder definert av «Education 2030», der blant annet kognitive kompetanser som kreativitet og problemløsning er integrert som underkompetanser (Meld. St. nr. 28, 2015-2016).

I følge Aslaug Furholt (Furholt, 2014 referert i Dalland & Hatt, 2017) ved Høgskulen på Vestlandet kommer det frem at Norge ligger på sisteplass av 65 land når det gjelder å tilby elevene kreative aktiviteter. I Ludvigsen-utvalgets utredning *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanse* (NOU 2015:8) vises det til at samfunnet har et stort behov for innovasjon og nyskaping, og utvalget hevder derfor at skolen må bidra til å utvikle kreative elever (Dalland & Hatt, 2017, s.11). Utfordringen er at kreativitet er et tema det sjelden jobbes systematisk med, og det er heller ikke sikkert at lærerutdanningen har hatt tilstrekkelig fokus på det sier Dalland og Hatt (2017) videre.

Fokuset mitt vil være å se på elevenes kreative prosesser i lys av kunnskapsdepartementet strategiplan «*Skaperglede, engasjement og utforskertrang - Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.32). Her kan vi lese at «alle som tar grunnskolelærerutdanning på masternivå, skal ifølge forskriften kunne «skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser». Videre kan vi lese at:

Studenten må oppøve kreativitet, evne til å skape, samhandle, reflektere og kommunisere, ved hjelp av estetiske virkemidler og verktøy. Studenten skal kunne legge til rette for kreativ læring gjennom ulike estetiske uttrykk, formidling og framføringer som er med på å utvikle selvtillit og identitet hos elevene.
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s.32)

Hvordan elevene løser de ulike problemene knyttet til arbeidsoppgaver blir interessant i min studie. Har elevene en problemsøkende tilnærming, eller en problemløsende tilnærming til sine ulike roller? Hvordan arbeider elevene i forhold til divergent og konvergent tenkning? Dette vil bli sentrale funn å lete etter i analysen. I hvor stor grad har de ulike produksjonsfasene i filmprosjektet påvirkingsgrad på gruppekreativiteten?

I læreplanen står det ikke at elevene skal jobbe spesifikt med filmproduksjon, men enkelte kompetansemål i kunst og håndverk og norskfaget innenfor fagfornyelsen (Udir - KHV01-02, NOR1-05) åpner opp for at de kan implementeres i en filmproduksjon. Som f.eks.:

- Bruke digitale verktøy til å planlegge og presentere prosesser og produkter.
- Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i kreative prosesser, miljøbevisst forbruk, håndverk, visuell kommunikasjon og vurdering.
- Bruke enkle komposisjonsprinsipper i fotografi og digitale verktøy.
- Utforske mangfold i motiver og visuelle uttrykk i kunst fra ulike verdensdeler og lage en digital presentasjon.
- Bruke sang, musikk og bilder i framføringer og presentasjoner.
- Opptre i ulike roller gjennom drama-aktiviteter, opplesing og presentasjon.

Det ligger som en ser et tverrfaglig potensial i alle disse kompetansemålene på tvers av de to fagene. Samfunnsfag kunne og vært nevnt, men her er det lite praktiske kompetansemål, noe som er kritikkverdig. Hva om elevene en dag kunne blitt med en arkeolog på utgraving f.eks.? I mine tidligere filmproduksjoner i samarbeid med elever har jeg fremstilt ulike historiske epoker som: *Steinalderen* (2017), *Bronsealderen* (2016), *Jernalderen* (2019) og *Middelalderen* (2020) gjennom praktiske oppgaver som å lage kulisser, kostymer, rekvisitter, tegninger o.l. til disse epokene.

1.2 Problemområder

Som lærer har jeg lenge hatt et sterkt ønske om å få mer fokus på skapertrang og kreativitet i dagens skole. Film er i den sammenhengen en god tverrfaglig plattform, der en kan integrere fag som norsk, samfunnsfag, engelsk, naturfag, kunst og håndverk, og ikke minst digitale ferdigheter som inngår i en sammenhengende produksjon. På Amandus-filmfestival sine hjemmesider trekkes det fram fire punkt som argumenter for hvorfor film er viktig i skolesammenheng. Det ene er at det bygger *mediekompetanse* – «Det å forstå hvordan audiovisuelle medier skapes og brukes til å formidle informasjon og historier er essensielt i en kompleks mediehverdag. Det å forstå at film er konstruert formidling bidrar til å styrke kritisk tenkning og skape mer bevissthet rundt mediene» (amandusfestivalen.no). Videre nevnes *kreativ utfoldelse*, som innebærer planlegging av produksjonen, filme og redigere,

dramatisere, lage kulisser/rekvisitter og kostymer, skrive manus og illustrere historien ved hjelp av storyboard. Å lage film med elever gir masse muligheter for kreativ utfoldelse. I tillegg er det en kjempefin gruppeoppgave, der organiseringen og planleggingen er viktig for å lage et ferdig produkt. *Tverrfaglighet*, som tidligere nevnt, kan brukes i små prosjekter i enkeltfag. Og til slutt nevnes det at film som *presentasjonsform* kan være en svært effektiv måte å lære innholdet i et fag på for elevene. En må forstå og prosessere det som skal læres bort videre gjennom å lage audiovisuelle fortellinger (amandusfestivalen.no).

Men i dette filmprosjektet vil en finne flere problemområder. Opp gjennom filmhistorien finnes det utallige innspillinger som ikke akkurat har vært problemfrie som f.eks. *Cleopatra* (1963), *Apocalypse now* (1979), *Fitzcarraldo* (1982), *Blade runner* (1982) *Alien 3* (1992) og *Waterworld* (1995), for å nevne noen. Enkelte av disse filmene har resultert i egne dokumentarfilmer som viser hvor galt det kan gå på et filmsett. Eksempelvis regissør Terry Gilliam forsøk på filmatisering av historien om Don Quijote (*Lost in La Mancha* (2002)) og andre dokumentarer som *Heart of Darkness* (1991) og *Burden of dreams* (1982). Det er alt fra Monsunregn som skyller vekk filmutstyr, filmproduksjoner som starter uten ferdigskrevet manus, tidspress, sprenge budsjetter, til konflikter mellom skuespillere og regissører for å nevne noen. Å lage film har aldri vært en enkel oppgave og det kreves mye tålmodighet fra alle involverte. Spørsmålet er om elevene som skal ta del i denne produksjonen finner løsninger i de kreative prosessene som utspiller seg. Det blir naturlig at jeg hjelper til som veileder i de ulike produksjonsfasene og tar regien der det trengs. Det kan være motiverende for elevene at de ikke nødvendigvis skal ta del i hele produksjonen, men overlevere noe til en annen gruppe som vi gjerne kan kalle en *overleveringsfase*. Som f.eks at manusgruppen overleverer det ferdige manuset til designere, kamerafolk og skuespillere, som igjen må tolke gjenstandene, bildene og dialogen i filmen. Filmfotografene må igjen overlevere råfilmen til klipperne, som igjen tolker filmen gjennom klippene. De er en lenke av oppgaver som her skal passe sammen. Min oppgave blir å organisere denne produksjonen, finne et didaktisk design som er gjennomførbart gjennom *pedagogisk aksjonsforskning*, og studere elevenes strategier når de skal løse de ulike oppgavene eller utfordringene. Tidligere brukte jeg benevnelsen *stafettfasen*, men det samsvarer ikke helt med tanke på at elevene skal få ta seg god tid i de ulike fasene. Jeg må ta med i beregningen at det knyttes usikkerhet til gjennomføring basert på en 8 fasers modell jeg har utviklet, spesielt siden jeg heller ikke har organisert en filmproduksjon på denne måten før. Enkelte introverte barn er gjerne mer kreative på individnivå og vil kanskje ha problemer med gruppearbeid. Dette blir og et

problemområde jeg må ta høyde for. Man foretrekker gjerne det John Cleese kaller «*Oasen*» i sitt videoforedrag: *Lecture on creativity* (1991). Et sted der en kan finne roen alene og tenke uten ytre påvirkninger og forstyrrelser. I det hele tatt kan det for noen være vanskelig å tenke kreativt innad i grupper. Det er en god tanke at alle skal møtes for å klemme ut idéer, men kan det noen ganger kanskje virke nærmest som en utopi? I jazzens etablerte verden er det nok ikke så fremmed. Der er en mer rettet mot et kollektivt felleskap, og samspillet mellom de ulike medlemmene er viktigere enn en individualistisk tankegang. Jeg tror en mulig middelvei eksisterer i norsk skole der en både ivaretar de individuelle og kollektive prosessene i prosjektarbeid. Fokuset mitt i denne avhandlingen blir å sette søkelys på de kollektive kreative prosessene, for filmprosjekter er teamwork på godt og vondt.

1.3 Problemstilling & forskningsspørsmål

Gjennom fem år som lærer har jeg hatt mange ulike filmprosjekter i grunnskolen. Elevene har hatt varierte oppgaver, som å lage kulisser, rekvisitter, være skuespillere og lese inn kommentarer. De har ikke vært så involverte i manusarbeidet men kommet med innspill til replikker underveis under opptak. De har heller ikke vært med i klippeprosessen mot slutten. I dette filmprosjektet ønsker jeg i større grad at elevene skal få ta del i alle disse produksjonsfasene som en film innebærer. Valgene de tar underveis i prosessene har stor påvirkning på sluttproduktet - filmen. Det er disse kreative prosessene jeg ønsker å forske på og som dermed danner grunnlaget for hovedproblemstillingen:

- Hvordan gjennomføre et filmprosjekt for å støtte opp om kollektive kreative prosesser i grunnskolen.

Problemstillingen leder videre til forskningsspørsmål som:

- *Hvilke faktorer ved filmproduksjonen spiller inn i de kollektive kreative prosessene innad i og mellom de ulike produksjonsgruppene?*
- *Hva kjennetegner de ulike fasene i en filmproduksjon med tanke på kollektive kreative prosesser?*
- *Hvordan utvikle en kreativ prosessmodell innenfor rammen av et filmprosjekt i grunnskolen?*

Områder jeg da vil se nærmere på i denne forskningen blir:

1. Filmproduksjonens ulike faser.
2. Kollektive kreative prosesser i og mellom grupper.
3. Min rolle som deltakende forsker i et didaktisk aksjonsforskningsprosjekt.

Mye av grunnen til at jeg vil forske på disse områdene er at jeg ønsker et videre perspektiv på elevenes tilegnelse av praktisk kompetanse gjennom kreative prosesser i en filmproduksjon. Forskningsresultatene vil kunne gi et godt grunnlag for lærere som ønsker å sette i gang egne filmprosjekter i grunnskolen. Rollen min vil bestå av å være regissør, veileder og observatør i dette prosjektet. Dette arbeidet håper jeg å resultere i en type prosjektmetodikk innenfor filmproduksjon i grunnskolen som kan anvendes i andre type prosjekter. Deler av erfaringene kan eventuelt bli brukt i et temahefte om filmprosjekt i grunnskolen.

1.4 Oppbygning av avhandlingen

Innholdet i denne avhandlingen består av seks kapitler. I denne innledningen er bakgrunnen min belyst og hva som er problemstilling og forskningsområde. Teoridel i andre kapittel tar for seg kreativitetsbegrepet og kollektive kreative prosesser satt i et sosiokulturelt perspektiv, samt filmteoretiske begreper og faser. Del 3 med metodekapittelet belyser min vitenskapsteoretiske tilnærming og retning i forskningen. Del 4 presenterer filmprosjektet samt funnene i hver gruppe. Del 5 tar for seg drøfting av funnene og siste del oppsummerer sentrale funn i forskningen.

2 – TEORI

I dette kapittelet vil jeg presentere teori knyttet til mitt forskningsfelt. Jeg vil først kort vise det komplekse definisjonsproblemet og hva *kreativitet* er. Videre forklarer jeg hva en *kreativ prosess* innebærer og hva *gruppekreativitet* kan tilføre av egenskaper i et prosjekt i en sosiokulturell kontekst. Mot slutten presenteres filmteori med de ulike fasene en filmproduksjon innebærer.

2.1 Litteratur på området

Gjennom litteratursøk på nett har jeg brukt søkeordene: *Kreativitet, kreative prosesser, gruppekreativitet, flow, sosiokulturelt læringssyn, artefakter, kreativitet og filmproduksjonsfaser*. I tillegg har jeg brukt engelske ord som: *Groupthinking Creativity. Moviemaking in preschool*.

Jeg har brukt en del fagbøker fra utlandet til denne avhandlingen, bl.a. flere bøker av professor Keith Sawyer som har skrevet mye innenfor kreativ forskning. *Explaining creativity* (2012) er en bok som jeg ofte ser på som en bibel innenfor kreativitetsforskning.

Referanselisten på 50 sider tyder på at Sawyer går grundig til verks, og med et metaperspektiv på kreativitetsbegrepet som ikke bare har domene i estetiske fag. Ellers har han etter denne skrevet bøker som bla.: *Zig Zag: The Surprising Path to Greater Creativity* (2013), *The Creative Classroom: Innovative Teaching for 21st-Century Learners* (2019), *Group genius: The creative power of collaboration* (2007). Austring og Sørensen – *Æstetik og læring* (2006) har jeg brukt tidligere, men vurderer den som litt begrenset i forhold til metaperspektivet på kreativ prosessen. Men den tar for seg estetiske læreprosesser som rommer et vidt og helhetlig medierende begrep opp mot det *sosiokulturelle læringssynet*. Et annet begrep i boken som er verdt å nevne inn mot drøftingen er den *estetiske fordoblingen* lansert av Janek Szatkowski.

Det har generelt vært lite treff på *filmproduksjon i grunnskolen*. Det var flere masteravhandlinger og noen artikler på feltet på ungdomsskole og videregående nivå, men lite som er berørt litterært i Norge, bortsett fra bøker som *Kunst håndverk teknologi og design* (Lepperød, Kallestad & Gilje, 2013). Dette kan nok skyldes filmproduksjonens avansert arbeidsform for barn i 7-13 års alderen, men som elevene møter seinere i skolegangen, som i f.eks. gjennom valgfag, DKS, Kulturskole (Filmadeus) eller på *medier og kommunikasjon* på videregående.

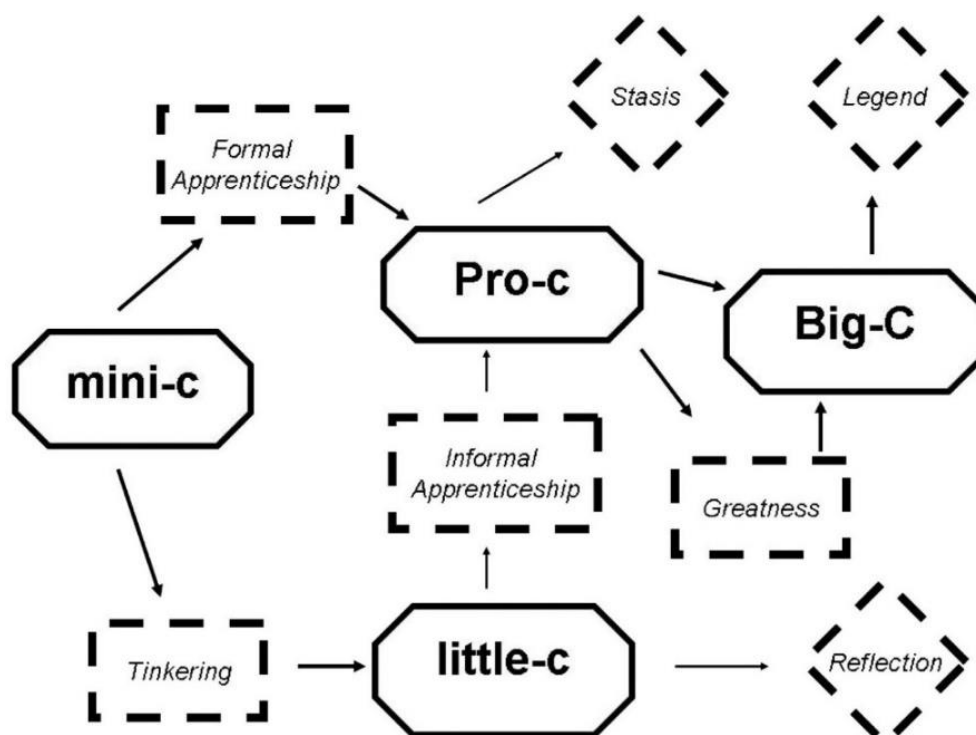
2.2 Kreativitet

«To explain creativity, we first need to agree on what it is, and this turns out to be surprisingly difficult.» (Sawyer, 2012, s.7)

«Hva er egentlig kreativitet, dette «noe» som skal lede oss selv og andre mot en ønskverdig fremtid?» Spør Torild Oddane (2017, s.39) i boken *Kreativitet og innovasjon*. Ordet kreativitet stammer fra det latinske ordet *creare* som betyr «å skape» eller «å frembringe» (Gundersen, 2021). Kreativitetsbegrepet er et komplekst og sammensatt fenomen og det kan være vanskelig å finne en universell definisjon. Alle har en forståelse av at det handler om, ord som nyskaping, originalitet og problemløsning. Når det kommer til en universell definisjon, blir det mer problematisk og uoversiktlig, noe som jeg også har illustrert fra tidligere bokutgivelse (Heggstad, 2018) I vedlegg.5 har jeg samlet ulike definisjoner for å vise ulike tilnærminger til begrepet. Dette går under navnet *definisjonsproblemet* innenfor kreativitetsteori (Haabesland & Vavik, 2000, s. 208). Professor i kreativitet Erik Lerdahl skriver i *Slagkraft* (2007) at kreativitet er evnen til både å fantasere og å utvikle nye idéer. Samtidig er det lett å blande kortene her. Fantasi er mer knyttet til det indre imaginære tankeplanet, mens kreativitet er mer knyttet til ulike handlinger som fantasien bygger på. Geir Kaufmann (2015, s.11) tar denne definisjonen et hakk videre: «For at noe skal være kreativt, er det nødvendig at produktet ikke bare er originalt, men at det også har en verdi». Teresa Amabile som er av de mest kjente kreativitetsforskerne i verden som definerer kreativitet slik på en bredere måte: «Kreativitet er individuell og kollektive evne til å skape noe nytt og anvendelig som respons på et åpent problem» (Oddane, s.65). Ifølge Lotte Darsø handler kreativitet om evnen til å kunne skifte perspektiv på en original måte. Stikkord for denne evnen er *kunnskap, kognitive prosesser, følelser, handling og nyhetsverdi*. Darsø forklarer kunnskapens betydning som grunnlaget for forventningene til hvordan noe vil fungere eller forløpe (Darsø referert i Oddane, 2017). «Kreativitet oppstår som et resultat av overraskelser og avvik fra forventninger – og følgelig kunnskap. Med andre ord: Uten kunnskap, ingen forventninger, og uten brudd med forventninger, ingen kreativitet» (Oddane, 2017, s.42.). Dette er noe Sawyer (2012) også trekker frem - Kreativitetsforskere konkluderer med at om en skal yte kreativt innenfor et medium enten det er filmfortelling eller dagligdagse gjøremål, er det nødvendig å jobbe både med generelle kreativitetsferdigheter, spesifikke kunnskaper og kompetanser i det valgte domenet. Sawyer (2012) ramser opp ti ulike domener innenfor kreativ virksomhet: *visuell kunst, musikk, dans, kreativ skriving, arkitektonisk design, humor, teater/film, kokkekunst, oppfinnelser og vitenskapelig forskning*.

Disse domene fordeles i tre kategorier: Ekspressiv kreativitet, performativ kreativitet og vitenskapelig kreativitet (Sawyer, 2012, s.43).

I filmprosjekt som tverrfaglig plattform og rammeverk er det tilegnelse og anvendelse av kunnskap i ulike domener (skriving, design, klipp, performativ) i en filmproduksjon som blir forutsetninger for i hvor stor grad elevene lykkes i å utvikle seg kreativt, men kanskje enda mer sentralt er anvendelsen av for forståelsen og den nye kunnskapen i de samhandlende kollektive prosessene. Det er og i denne sammenheng verdt å nevne Beghetto og Kaufmans (2007, referert i Nymo, 2019) modell med inndeling av kreative nivåer. Med sin *4-C modell* har de to forfatterne kategorisert 4 ulike kreativitetsnivåer: *Mini-c*, *Little-c*, *Pro-c* og *Big-C*.



Over: Four-C Model of Creativity. Av James C. Kaufman og Ronald A. Beghetto

Deltakerne i denne avhandlingen vil nok tilhøre i mini-c og little-c nivået, noe som også kan kategoriseres innenfor hverdagskreativitet, fra å løse lette oppgaver til mer avanserte. På det høyere nivået av kreative ferdigheter finner vi Pro-c og Big-c som Kaufman og Beghetto beskriver som *Alfakreativitet*. Dvs Vitenskapsfolk som Einstein, Da Vinci, Hemingway o.l. og er mer på individnivå. «Kreativitet er altså ikke en egenskap som kun er forbeholdt en elite. Likevel viser modellen at det finnes grader av kreativitet» (Nymo, 2019).

2.3 Kreative Prosesser

«Ifølge Lumsden (1999) består den kreative prosessen av de mentale hendelsene som gjør at vi med hensikt greier å overskride tidligere erfaringer og skape noe nytt og nyttig» (Lumsden, referert i Oddane, 2017, s.58)

En av de fremste forskerne innenfor kreativitetsteori E.P.Torrance delte inn den kreative virksomhet i fire påvirkningsfaktorer: *Kreativ person, påvirkning, produkt og prosess*. I følge Carl Rogers definerer kreative prosesser slik: «Den kreative prosess er gjennom handling å danne et nytt produkt som er et resultat av flere faktorer. Det vokser ut av individets unikheter på den ene siden og av materialene, hendingene, menneskelige forhold eller individets livsomstendigheter på den andre» (Haabesland & Vavik, 2000, s. 208).

Jeg har laget en kategorisering av hva en kreativ virksomhet inneholder basert på E. P. Torrance inndeling av de 4-p ene (se vedlegg.6). Her presenteres *Kreativ Prosess* med ulike faser, *Kreativ påvirkning* i de indre og ytre forholdene i gruppe og individuelt. Den *kreative person* med indre mentale faktorer er og tatt med i oversikten, til selve det *kreative produktet*. Kartet representerer min forforståelse av hva en kreativ virksomhet innebærer. Med hensyn til denne avhandlingens lengde er det den *kreative prosessen* og samhandlingen mellom gruppemedlemmene som jeg konsentrerer meg om.

Sawyer (2012) sier at filosofer har utviklet to konkurrerende teorier som omhandler kreative prosesser. Idealistiske teoretikere argumenterer for at om du har en kreativ idé så er den kreative prosessen mer eller mindre ferdig. «It doesn't matter whether or not you ever execute your idea, or whether anyone else ever sees it; your creative work is done once your idea is fully formed in your head» (Sawyer, 2012, s.87). Ofte betegnes denne idéen for “*Croce-Collingwood*” teorien *Aksjonsteorien* som i kontrast til denne argumenterer at utførelse av det kreative arbeidet er essensielt for den kreative prosessen (Sawyer, 2012). Det pekes på at i virkeligheten så utvikles de kreative idéene ofte når vi arbeider med materialet. Når en starter å utvikle en idé, og det ikke utvikler seg slik du hadde tenkt, så må en gjøre endringer underveis (Sawyer, 2012). Noen ganger ender det endelige produktet opp på en helt annen måte enn du hadde tenkt. Dette har jeg selv erfart i flere filmproduksjoner fra manusstadiet til klippestadiet. Improvisasjon er sterkt knyttet til denne formen å jobbe på. Underveis må en gjøre justeringer i arbeidet, for en oppdager stadig problemområder eller utfordringer som må løses. Det er denne siste tilnærmingen til kreative prosesser i gruppesammenheng som jeg støtter meg til i dette filmprosjektet. Den er og knyttet til aksjonsforskning, noe jeg kommer

mer inn på i tredje kapittel om metodisk tilnærming. Den Kreative prosess er kompleks og sosialt nedfelt. Det handler om noe alminnelig og ikke en sjelden gave.

I filmprosjektet vil jeg studere interaksjonen mellom alle gruppe-medlemmene i den skapende prosessen og se på hvordan kreativiteten påvirkes kollektivt.

2.4 Faser i en kreativ prosess

Den engelske professoren Graham Wallas la grunnlaget for det vi i dag ofte betegner som *faseteorien* i boken *The Art of Thought* (1928). Hans inndeling av faser i en kreativ prosess består av: *Forberedelsesfase, inkubasjonsfase, illuminasjonsfase og verifikasjonsfase*. En femte fase også kalt *kommunikasjonsfase* bør også tas med, hevder Haabesland og Vavik (2000). For å få en oversikt over hva en kreativ prosess består av, har jeg tatt utgangspunkt i Keith Sawyers oversiktstabell (5.1) som viser hvordan hans 8 stadier korresponderer med tidligere modeller.

Under: Tabell 5.1 i Sawyer *Explaining creativity* (2012).

Table 5.1: Sawyer's Eight Stages of the Creative Process, and How They Correspond to Other Process Models

	Wallas (1926)	Creative Problem Solving (Isaksen, Dorval, & Treffinger, 2000)	IDEAL cycle (Bransford & Stein, 1984)	Robert Sternberg (2006)	Possibility thinking (Burnard, Craft, & Grainger, 2006)	UK QCA (QCA, 2005)	Synectics (Gordon, 1961)	Mumford's group (Scott et al., 2004)	IDEO (Kelley, 2001)
Find the problem		Framing problems	Identify problems, define goals	Redefine problems	Posing questions	Questioning and challenging		Problem finding	
Acquire the knowledge	Preparation	Exploring data	Learn	Know the domain			Groundwork	Information gathering	
Gather related information			Look		Immersion	Envisaging what might be	Immersion		Observation
Incubation	Incubation	Constructing opportunities	Explore possible strategies	Take time off	Play	Keeping options open		Concept search	
Generate ideas	Insight	Generating ideas		Generate ideas	Being imaginative	Exploring ideas	Divergent exploration	Idea generation	Brainstorming
Combine ideas		Developing solutions		Cross-fertilize ideas		Making connections and seeing relationships		Conceptual combination	
Select the best ideas	Verification			Judging ideas		Reflecting critically on ideas	Selection	Idea evaluation	
Externalize ideas	Elaboration	Building acceptance	Act and anticipate outcomes	Sell the idea, persevere	Self-determination		Articulation of solution, development and transformation, implementation	Implementation planning and action monitoring	Rapid prototyping, refining, implementation

De åtte fasene til venstre i tabellen, som Sawyer (2012) presenterer, består av: *Finne og formulere problemet (1) få kunnskap (2) samle relatert informasjon (3) inkubasjon (4) generere idéer (5) kombinere idéer (6) evaluere idéer (7) og eksternalisere idéer (8)*. Sawyer sier videre: "The eight stages of creativity focus exclusively on what goes on in the creator's

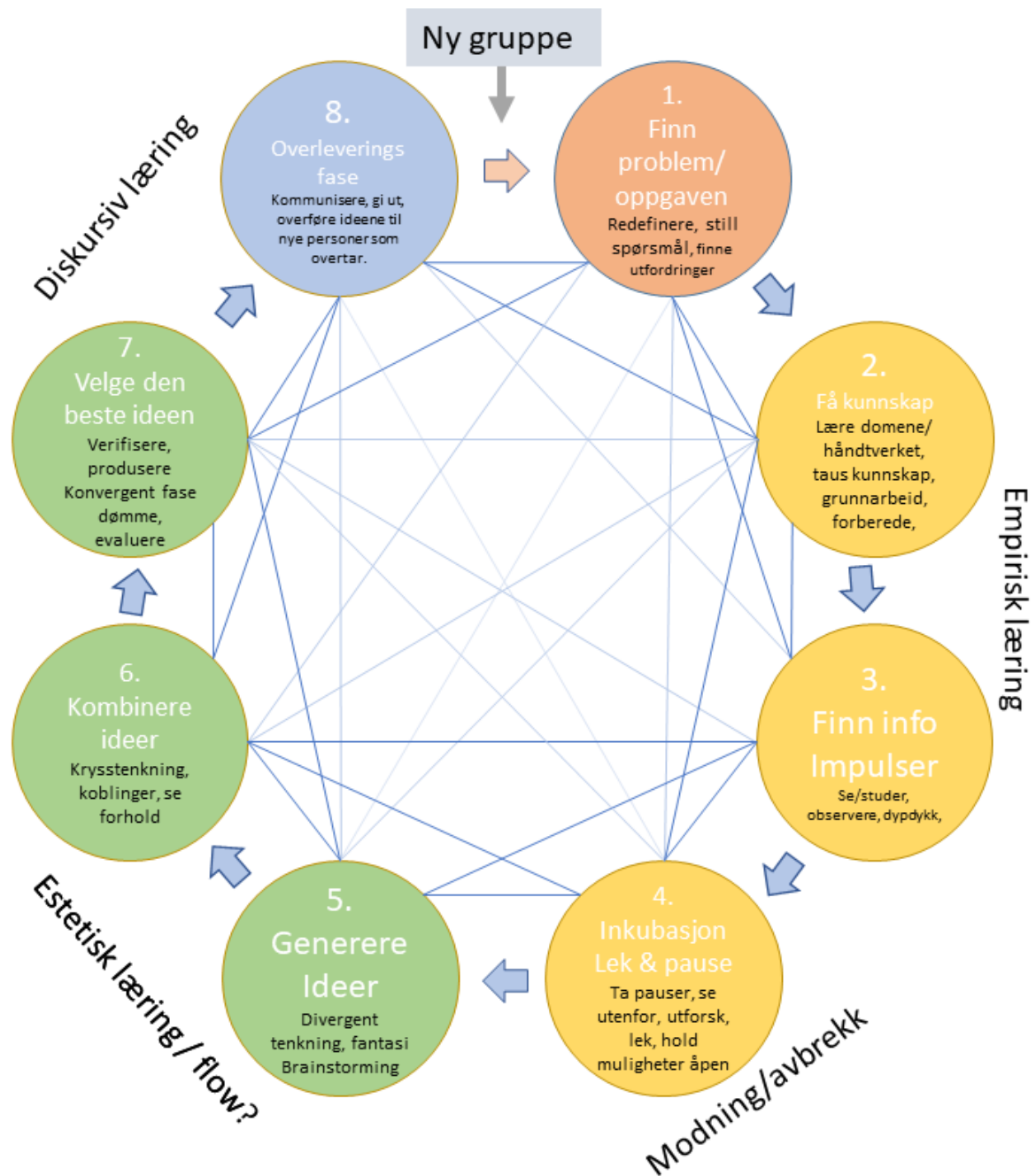
mind. But there`s substantial evidence that real-world creativity is deeply collaborative and embedded in social organizations” (Sawyer, 2012, s.141).

I forkant av observasjonene i masterarbeidet mitt var deler av forforståelsen min disse åtte fasene i filmprosjektet. Jeg utviklet en modell (figur.7 neste side) som på mange måter skulle fungere som et slags kompass for å se etter indikatorer i forskningen min men som jeg og ønsket å presentere for elevene for at de skulle forstå hva en kreativ prosess innebærer. Modellen kan kanskje til forveksling ligne på den didaktiske relasjonsmodellen der linjer går på kryss og tvers. Her symboliserer strekene fra mitt perspektiv svingningene i tankemønsteret, dvs. at en ikke nødvendigvis trenger å binde seg til 1-8 løpet. For som sagt så er en kreativ prosess en ustrukturert handling.

Den første fasen, *Problemfinnerfasen* handler om å finne og definere problemet som skal løses. En definerer gjerne målene og stiller spørsmål om oppgavene. Å lete etter problemer høres kanskje ut som en negativ aktivitet, men ifølge en undersøkelse innenfor tegnekomposisjon utført av Moore og Csikszentmihalyi (Moore og Csikszentmihalyi, 1962 referert i Sawyer, 2012), kom de frem til at elever med en problemfindende strategi gjerne brukte mye tid på forarbeid til å teste ut mange ulike komposisjoner før de utførte det endelige bildet mot slutten. Disse studentene utviklet seg i løpet av en 5-års periode til å forutse flere originale komposisjoner, enn elever som gjorde seg ferdig fort med komposisjonen og brukte tiden på det tekniske.

Kunnskapsfasen - Den andre fasen bygger videre på den første fasen og innebærer å lære det som er relevant for problemet. Skal elevene skrive manus, må de få informasjon om hvordan de skal skrive og hvordan en fortelling er bygd opp (Narratologi). En klipper må sette seg inn i programvaren for klipping, men samtidig vite litt om dramaturgi og fortellerteknikk gjennom modellering f.eks. De trenger praktisk kunnskap men og filmteoretisk kunnskap. Malcolm Ross (Austring & Sørensen, 2006) to delkompetanser som består av å utvikle kjennskap til *medium* og *håndverk* hører også til i denne fasen. Kunnskapsfasen er gjerne domenespesifikk, men en manusforfatter og klipper har gjerne det til felles, at de må kunne vite om dramaturgiske virkemidler. Men i hvert sitt domene har de og etter hvert utviklet sin personlige kunnskap som de sitter alene på som ikke er distribuert eller artikulert, dette omtales som *taus kunnskap* (Polanyi, 2000).

8 FASER I EN KREATIV PROSESS



Figur.7 – 8 fasers Prosessmodell (over) basert på Keith Sawyers 8 faser i en kreativ prosess. Det er viktig å understreke at modellen min fungerer som en representasjon av hva en kreativ prosess inneholder, og om de ulike meningsfenomenene (handlingene) som oppstår underveis i prosessen.

Kreativitetsforskere har funnet ut at gjennomsnittlig så må en dedikert kunstner jobbe innenfor håndverket sitt i 10 år, for å utvikle seg til å kunne bidra med noe nytt i det valgte domenet (Sawyer, 2012, s.93). Å holde på for lenge i et valgt domene kan og ha andre konservative sider ved seg. Teknisk kompetanse og perfektjon kan komme i veien for nye impulser, eller andre måter å arbeide på. Dette illustreres godt av John Cleese (1991) sitt eksempel på hva som f.eks. ikke er kreativt, men der arbeidet er mer konvensjonsbundet og rutinepreget. En billedhugger ble stilt spørsmålet hvordan han hadde klart å lage en flott elefantskulptur. Han svarte kort og enkelt at han hadde tatt en blokk marmor og hugget vekk det som ikke lignet en elefant. (Cleese, 1991)

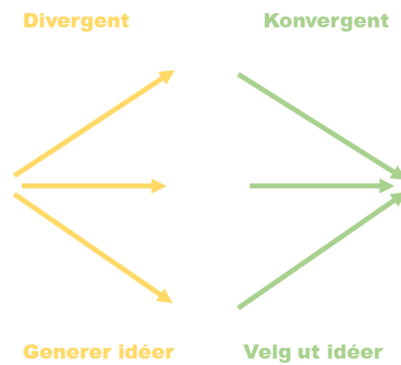
Den tredje fasen, *Informasjonsfasen*, konsentrerer seg om å innhente informasjon bredt fra det miljøet man befinner seg i, eller skal begi seg inn i. Inntrykk gjennom observasjon blir samlet og bearbeidet seinere. Denne fasen knyttes til Malcolm Ross impulsmodell presentert av Austrang og Sørensen i boken *Æstetik og læring* (2006). Impulser er viktig for å bygge videre på eller videreutvikle sine ideer. Det kan være å skrive ned visuelle drømmer eller indre tanker som senere kan resultere i en film. Eller ved kulturelle begivenheter som gir inspirasjon (Film, teater, bøker, musikk, opera) eller naturopplevelser. Min påstand innenfor denne fasen er at «jo flere uttrykksopplevelser du utsetter deg for, jo større register opparbeider du deg til å tenke kreativt senere» (Heggstad, 2018, s.40). Videre jobber det underbevisste med å strukturere inntrykkene. «People are more creative when they structure their information search, retaining only the information necessary to understand the problem situation (Mobley, Doares, & Mumford, 1992, referert i Sawyer, 2012). Disse tre fasene går inn under samlebetegnelsen *forberedelsesfasen* til Graham Wallas.

Inkubasjonsfasen (Haabesland & Vavik, 2000) er en modningsfase med mer eller mindre *ubevisst tenkning*, men også periodevis en bevisst bearbeiding av problemet eller all informasjon som er innhentet fra *informasjonsfasen*. Denne fjerde fasen kjennetegnes ved at man gjerne sitter fast i oppgaven og kommer ikke særlig videre i prosessen. Det er nødvendig å ta pause og gjerne ta en spasertur, noe Steve Jobs ofte gjorde med medarbeiderne i Apple for å la et problem hvile. Det samme gjaldt John Reed i CEO of Citicorp. Alfred Hitchcock hadde og for vane å komme med en avledende historie når manusforfatterne ble utålmodige. Hans argumentasjon var at de tenkte for hardt og trengte en avledning. Økonomen Kenneth Boulding (Csikszentmihaly & Sawyer, 1995, referert i Sawyer, 2012) startet ofte dagen med et 40-minutters bad hver morgen. Regissør Stanley Kubrick spilte bordtennis eller sjakk med skuespillerne mellom opptakene til *A clockwork orange* (1971).

Fellesnevneren i disse eksemplene her er at hjernen vår trenger pause. Ved å holde på med noe annet, en aktivitet for eksempel, eller oppsøke naturen, noe jeg selv ofte gjør, kommer ofte løsningene på problemene eller utfordringene fra klar himmel. En annen måte er å veksle mellom ulike oppgaver, slik at du ikke står fast i samme spor, også kalt *fikseringseffekten* (Kaufman, 2006). “If your mind is fixated on a wrong solution path, incubation might allow your mind to become less attached to that incorrect solution, thus freeing you to discover a more fruitful path forward” (Sawyer, 2012, s.100).

Å *generere idéer* er den femte fasen og tilhører en utforskende og divergent tenkning. Den er et resultat av innsikt fra de fire forrige fasene. I gruppesammenheng er det i denne fasen en klekker ut mange idéer gjennom f.eks tankekart og post-it lapper, bedre kjent som *brainstorming*. Man prøver å utvikle løsninger men er fortsatt langt fra mål. Det å være fantasifull er et kjennetegn på denne fasen (Burnard, Craft, & Grainger, 2006 referert i Sawyer, 2012). Ofte kjennetegnes fasen ved idémangfold, og man har gjerne en ukritisk holdning til det som legges frem. Selv om det kommer frem mange idéer, der ikke alle blir brukt, er ikke de nødvendigvis forgjeves arbeid. Noen av disse kan kombineres videre med nye idéer som fører oss over til den sjette fasen som innebærer å *kombinere idéer*. Her vektlegges krysstenkning, konseptuelle kombinasjoner, analogier, metaforer og det å kunne se slektskap i idéene og hvordan de kan kombineres. Kaufman (2006) bruker begrepet *bisosiasjon*. Dette oppstår når to urelaterte begrepsområder knyttes sammen til en ny idékonstruksjon. Kaufman (2006) gir eksempel på dette med oppfinnelsen av seilkonstruksjon for båter, som både kunne gi god fart og samtidig gjøre dem stødige. Et annet eksempel på bisosiasjon er oppfinnelsen av Post-it lappene, der en kombinerte et lim som ikke kunne brukes til noe tidligere, men som ble anvendt på papirlapper. De to idéfasene (femte og sjette) går inn under Wallas sin *illuminasjonsfase*.

Den syvende fasen er en *evalueringsfase*, også betegnet som *verifikasjonsfasen* av Wallas, der man velger ut de beste idéene og setter i gang med produksjonen. Løsningene og strategiene er klare. I motsetning til den femte fasen, der en genererer flere idéer, er vi her inne på en bedømmende og konvergent tenkning. Konvergent tenkning bygger på idéene fra divergent tenkning. Man reflekterer kritisk og må gjøre et utvalg av de ulike idéene fram mot produktet. Dette kommer gjerne til syne i de praktiske utfordringene man møter på når man produserer en tekst, et bilde, et formuttrykk etc.



Den siste fasen, *eksternalisere idéene*, er litt omdiskutert og om den i realiteten er en kreativ fase. Haabesland og Vavik (2000) referer til dette som *kommunikasjonsfasen*. Det er i denne fasen problemet er løst og produktet kan meddeles og distribueres. Jeg har modifisert denne fasen til å passe bedre inn i mitt prosjekt ved å være en overgangsfase mellom gruppene basert på *stafettpinne prinsippet*. Det blir en krysning av å ha løst oppgaven og kritiske spørsmål fra fase.1 i neste gruppe som skal overta det videre arbeidet. Det gjør at deler av produktet må sees på nytt. Dermed blir det en sirkulær prosess. En evaluerer idéene fortløpende. Oppsummert støtter jeg meg til Sawyers åtte faser som han referer til som disipliner:

The eight-stage model is a useful way of capturing all of the cognitive processes involved in the creative act. The eight stages are domain-general; the creative process in all domains, from science to technological invention to fine art painting, involves these stages. But creativity rarely unfolds in a linear fashion. The mental processes associated with the eight stages can overlap, or cycle repeatedly, or sometimes appear in reverse order. This is why some creativity researchers prefer to describe them as *eight disciplines or habits in mind*. (Sawyer, 2012, s.138)

2.5 Gruppekreativitet

Prosessfasene som nå er nevnt er gjerne knyttet til mentale svingninger på individnivå, men de skjer og i handlingene mellom individene på gruppenivå. Hva kjennetegner en velfungerende kreativ gruppe, og hvordan jobber en systematisk ut ifra det sosiokulturelle læringssynet? Kaufman (2015) nevner at hvis en gruppe skal «gi kreativ synergieffekt, er det svært viktig å identifisere hvilke faktorer som hemmer og fremmer problemløsning i grupper, for på dette grunnlaget å kunne utvikle hensiktsmessige problemløsningsprosedyrer» (Kaufman, 2015, s.115).

“Many business leaders today believe that when people work in group, they`ll be more creative than individuals working alone” (Sawyer, 2012, s.231).

Kaufman (2006) sier at teamorganisering er et tveegget sverd. «Det er fordi gruppeenheten inneholder både positive, fremmende potensialer for kreativitet, men også betydelige negative og potensielt kreativitetshemmende elementer» (Kaufman, 2006, s.115). Noe av grunnen til at gruppeorganisering fungerer dårligere enn individuelt arbeid, kan være at man har kognitive forstyrrelser. I gruppesammenhenger må en gjerne vente på tur for å snakke, noe som fører til at en glemmer idéene man hadde, eller at idéen vurderes som lite relevant. Det finnes ulemper og fordeler med gruppearbeid i kreative prosesser, i tillegg finnes det forskjellige måter å gjennomføre gruppearbeid på (Stølen & Saidshahagha, 2019). *Brainstorming* er en velkjent gruppestruktur, der tanken er å dele informasjon mellom gruppe-medlemmer for økt idédeling, men det stemmer ikke helt under praksis. I gruppemøter kan det ofte skje at en snakker seg bort (Stølen & Saidshahagha, 2019). *Nominelle grupper*, ofte referert til som NGT (Nominal group technique), er et annet alternativ til brainstorming, der en tar idéutvekslingene til et nytt nivå. Det legges til en stemmeprosess for å rangere idéene som genereres. Hver deltaker må komme med innspill til rangeringen, noe som gjør dem mer engasjert i diskusjonen og i løsningene. Denne teknikken er noe Sawyer også fremhever: «when I create nominal groups in my workshops, they`re always more productive than the brainstorming groups, just as the research predicts” (Sawyer, 2017, s.77). Forskere har konkludert med at individuell brainstorming er best hvis målet er å skape så mange idéer som mulig. Et annet poeng er at introverte gjerne har lavere selvtillit og mye selvsensur og ønsker i mindre grad å dele sine idéer i gruppen av frykt for negativ tilbakemelding. *Freeridere* eller *blindpassasjerer* er et velkjent fenomen, noe jeg selv har observert under praksisperioden (PPU) på *Medier og kommunikasjon*, ved at andre gruppe-medlemmer «hvilte på skuldrene» til den mest produktive i gruppen.

Av andre nedbrytende krefter i grupper nevner Kaufman (2006) *sosialt trykk* eller gruppepress. En er gjerne redd for å tenke i nye baner og bli evaluert i negativ retning. Et annet problem er at barn ofte definerer sine behov og interesser først i barneskolealderen og derfor kan ha problemer med å tilpasse seg gruppens bestemmelser. Ofte handler dette om ulikt nivå av modenhet. Seinere, når barna nærmer seg mellomtrinnet og ungdomsskole alder, vil de nok være mer mottagelige for gruppearbeid. «*Gruppetenkningsfenomenet* (GTF) dreier seg om en systematisk tendens til å overprioritere konsensus i gruppen, fremfor kvalitet i problemløsning» (Kaufman, 2006, s.118) Andre nedbrytende faktorer er *Skjevhet i deltakelse*

som nevnt tidligere, *valens* og *gruppestørrelse* (Kaufman, 2006). Ofte bør en ikke være mer enn 5-6 deltakere.

Personlig har jeg erfart at kreativiteten ofte blomstrer lettere i eget selskap, enn sammen med andre. Jeg var ikke spesielt begeistret for gruppearbeid, verken i skolen eller på høgskolenivå. Det føltes ofte som en påtvungen sosialiseringsform og lite gjennomtenkt inndeling, eller som et resultat av mangel på utstyr og økonomi. De gangene gruppene har fungert har det vært etter inndeling på eget initiativ, i små grupper og med gruppe-medlemmer man kjenner. Susan Cain (2012) i videoforedraget «*De innadvendtes makt*», mener det finnes en gylden middelvei der en både ser på fordeler med kombinasjonen av å løse oppgaver både på individuelt og gruppenivå.

Kaufman (2006) presenterer og positive krefter i grupper. De positive kreftene som blir nevnt er at *Heterogenitet* gir en større variasjon i perspektiv og problemløsningsstrategier mellom alle gruppe-medlemmene. Dersom *kognitive konflikter* og uenighet kan holdes på et rasjonelt plan, kan det danne nyorientering for mer kreativ tenkning. I en rekke eksperimenter har en funnet ut at konfliktgrupper produserer flere originale løsninger enn andre grupper. Her er det nok forbehold om konflikt i positiv forstand ved engasjement i gruppene f.eks. I gruppene vil mangfoldet i evner, kunnskaper og ferdigheter gjøre at man kan utfylle hverandre på en positiv måte som forsterker *motivasjon* og *mestringsfølelse*. *Risikotoleranse* justeres i positiv retning og man har økende *aksept* for valgene som blir tatt når en arbeider i grupper (Kaufman, 2006).

Dalland og Hatt (2017, s.57) refererer til boken *Management teams – why they succeed or Fail* (1981) av psykologen Dr. Raymond Meredith Belbin. Gjennom 9 år med forskning på 120 lederteam kom det frem at et vellykket team trenger ni ulike roller: *iverksetteren*, *koordinatoren*, *pådriveren*, *analytiker*, *idéskaperen*, *teamarbeideren*, *ressurssøkeren*, *ferdigstilleren* og *spesialisten*. Det er altså viktig at gruppen er satt sammen der elever møtes med ulike egenskaper og som ikke er for lik hverandre, dette er noe en bør ha i tankene når en skal etablere grupper i filmprosjektet.

Dalland og Hatt (2017) presenterer videre 9 råd for gruppearbeid i boken *Kreativitet i skolen* (2017). En gruppe bør ha en *Gruppeleder* som er ordstyrer, skaper framdrift når gruppen stopper opp og holder tidsskjema. Gruppe-medlemmene må få vite hvorfor de er med i prosjektet og hvorfor de er valgt i denne *sammensetningen*. Innspill fra medlemmene skal *respekteres* og *anerkjenne* hverandres synspunkter. Elevene må føle at deres kunnskaper og erfaringer er viktige i det videre arbeidet. Gruppe-medlemmene må ha et *ønske om å delta* og

ha en god holdning til oppgaven og til hverandre. Medlemmene må kjenne bakgrunnen for arbeidet og se verdien av det som skal utføres. Det vil kunne gjøre dem mer engasjerte og at de føler *eierskap til prosjektet*. *Regler for gruppearbeid*: målet er å skape så mange idéer som mulig, ikke å vurdere egne eller andres idéer. *Gjør dere klare*: Ha med post-it lapper og notatark. Idéer må noteres ned raskt, slik at tankeprosessen og brainstormingsprosessen ikke stopper opp. Alle forslag må skrives ned. *Still spørsmål* til gruppemedlemmene som kan starte tankeprosessene og lede gruppearbeidet fremover. *Refleksjon* over gruppearbeidet. Hva var bra med samarbeidet, og hva kunne vært gjort annerledes? (Dalland & Hatt, 2017, s.58-59).

Ser vi videre på positive sider ved gruppekreativitet, nevnes bla. annet *kognitiv stimuli* med idédeling mellom individer (Stølen & Saidshahagha, 2019). Hvis elever samskriver en tekst, kan gruppearbeidet gi følelse av sosial og kognitiv støtte. Begreper som *Brainwriting* som er utviklet av Bernd Rohrbach, blir et kommunikasjonsverktøy i denne sammenhengen (Sawyer, 2012). Noe jeg selv fikk testet med manusgruppen. Formålet er at man samskriver online i et dokument og kan se hva de ulike medlemmene av dokumentet tilfører dokumentet. Terskelen for å delta blir mye lavere, spesielt for de introverte, fordi det ikke er snakk om muntlig brainstorming.

Groupflow (Sawyer, 2012) er kanskje drømmescenariot for enhver lærer og elev. Fenomenet har ti karakteristiske trekk: *Målet* er definert av alle i gruppen. I forkant av filmprosjektet vil det være nyttig for elevene å vite litt om hva en kreativ prosess innebærer, og at elevene har disse definerte målene og problemene som skal løses i de ukene de skal delta. Gruppen har *gode lyttere* og alle kommer til orde. Alle gruppemedlemmer er *konsentrert* om oppgaven. Gruppen er *autonom* og tar valg samlet. *Idéene* til én i gruppen blir bygget på av en annen. Det er *lik deltaking*, *familiære forhold* resulterer i taus kunnskap. Det er god *kommunikasjon* mellom gruppemedlemmene, det er *pågangsmot* og det er lov til å *feile*. Det siste kjennetegnet er kanskje det aller viktigste å ha som kultur i en gruppe – å våge å feile. Sir Ken Robinson i videoforedraget - *Do schools kill creativity?* (2006) sier: «If you're not prepared to be wrong, you'll never come up with anything original» (TedTalk, 2006).

Stana (2016) sier at kreativitet ikke må oppleves som påtvunget. Tvang, trusler og kritikk blokkerer kilden til kreativ tenkning. Korten og Svoen (2006, s.309) viser til at kreativitet ikke kan defineres alene ved individuelle egenskaper, men at det utspiller seg i sosiokulturelle kontekster, noe som kreativitetsforsker Mihaly Csikszentmihalyi også fremmer: "Therefore, creativity does not happen inside people's heads, but in the interaction between a person's thoughts and sociocultural context. It is a systemic rather than an individual phenomenon"

(Csikszentmihalyi, 2013, s. 24). Den kreative prosessen er kompleks og sosialt nedfelt. Et filmprosjekt er som regel ikke et soloprojekt. Selvfølgelig finnes det unntak av animatører eller naturfotografer som jobber selvstendig. Men antall sysselsatte i filmproduksjoner fra Hollywood har historisk vært massive. I Disneys gullalder (1937-1941) kunne så mange som 1000 personer være involvert i produksjoner som *Snehvit og de syv dverger* (1937), *Pinocchio* (1940) eller *Fantasia* (1940). Animatørene på disse produksjonene hadde egne møter, der de diskuterte og dramatiserte hvordan de f.eks. skulle få frem dvergenes ulike karakterer gjennom bevegelser.

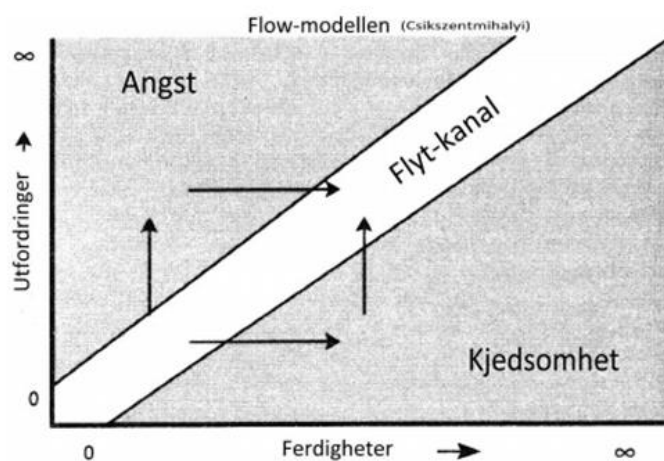
Movies don't fit in the Western cultural model of creativity for several reasons. First, they're created by large teams of people, each with specialized skills, who have to work together collaboratively to generate the final product. Film scholars have occasionally attempted to impose the lone-genius myth onto movie creation, attributing the creativity to the director. But although the director has a unique creative position, unlike the painter, he or she can't create a movie without a large support staff (Simonton, 2011). The collaborative nature of movie production can't be explained with individualist approaches. (Sawyer, 2012, s.313)

Filmproduksjon er med andre ord en samarbeidende kunstform som bryter med den individualistiske tankegangen. På mange måter kan produksjonsteamet sammenlignes med mannskapet på en seilskute. Regissøren er kapteinen men som samtidig er avhengig av et mannskap for å holde stø kurs.

2.6 Flytsonen

Csikszentmihalyi (2002) kommer med et annet perspektiv på menneskers tilegnelse av kunnskap i sosiokulturelle kontekster, ved å benytte begrepet han kaller «flow», eller på norsk «flyt». Hans teori studerer og beskriver fenomenet *flyt*. Fenomenet (Austring & Sørensen, 2006) handler om en tilstand mennesker er i når de driver på med en lek, aktivitet eller estetisk virksomhet, og er så inne i oppgaven at man glemmer både tid og sted. Aktiviteten bærer lønnen i seg selv. Mål og midler er i balanse med hverandre og vi får utnyttet læringspotensialet fullt ut. Austring og Sørensen (2006) nevner eksempel der en teatergruppe

improviserer handlingen frem. Det er åpenhet, tillit og kontakt mellom skuespillerne. Alle er dypt fokusert på hverandre i kommunikasjonen med kropp og stemme i et felles symbolsk formspråk. Tiden flyr av sted, og situasjonen føles nærmest magisk. Det er tydelig slektskap mellom flow og lek. Derfor er det viktig i pedagogisk arbeid å skape et slags *frirom* som gjør at deltagerne kan arbeide lekende og eksperimenterende (Austling & Sørensen, 2006). En forutsetning for dette, er at den skapende prosess ikke blir for snevert resultatorientert, men at den enkeltes og gruppens arbeid kan få lov til å utvikle seg fritt på en måte hvor deltakernes lekende eksperimenter med formen i øyeblikket kan være målet i seg selv. *Improvisasjon* er i den sammenheng et nyttig verktøy for å komme i denne lekne fasen. For å komme i denne flyttilstanden må ikke utfordringene være for store i forhold til kompetanse. Da beveger man seg i angstsonen. Heller ikke for høy kompetanse og for lav utfordring som fører til kjedsomhet. Modellen under viser at for å komme i flytsonen(flyt-kanal) så må en finne en balanse mellom ytterpunktene angst og kjedsomhet.



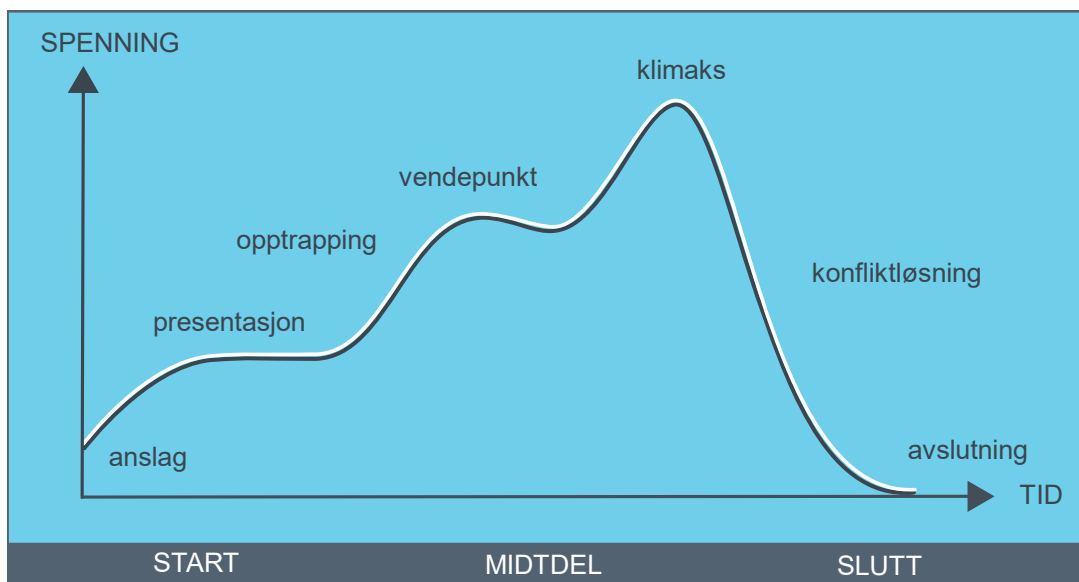
Venstre: Csikszentmihályis modell for flyt

2.7 Faser i en filmproduksjon

Det finnes lite litteratur om bruk av filmproduksjon som metode i norsk grunnskole. DKS hadde et prosjekt kalt *Filmsekken* (2003) tidligere. Ellers har det vært ulike kurs om animasjon i grunnskolen. Men den danske filmskaperen Martin Schmidt har gitt ut en bok på feltet: *Skolefilm/filmskole Sådan laver klassen en film!* Boken er fra 2005, og unge har nok endret mye av medievanene sine og tekniske løsninger siden den tid, som bruk av Smartphone/Ipad eller digitale filmkamera med et mer filmatisk uttrykk, (f.eks. Blackmagic,

Arri, RED). Men ellers har filmproduksjons faser i den profesjonelle verden en ganske strukturell fremgangsmåte som før, som jeg nå skal komme nærmere inn på.

Den første fasen av en filmproduksjon inneholder forarbeidet til filmen. I denne *Pre-produksjons* fasen møtes regissør og manusforfatterne for å skrive *pitch* og *treatment*. En *pitch* er en kort tre linjers fortelling som skal lokke produsenter i filmbransjen. Den kan sammenlignes med det som står bak på et filmcover. Den skal fenge og skape interesse. *Treatment* er en videreutvikling av *pitchen*, der en bygger opp filmens struktur og handling. En struktur som ofte brukes i Hollywood er den berømte 3-akts modellen. (modell under) Første akt er anslaget og presentasjon som beskriver location, rollene og set-up. Andre akt er opptrapping av konflikt og vendepunkt i filmen. I siste akt nås filmens klimaks og konflikten løses og tempoet senkes ned mot en avslutning.

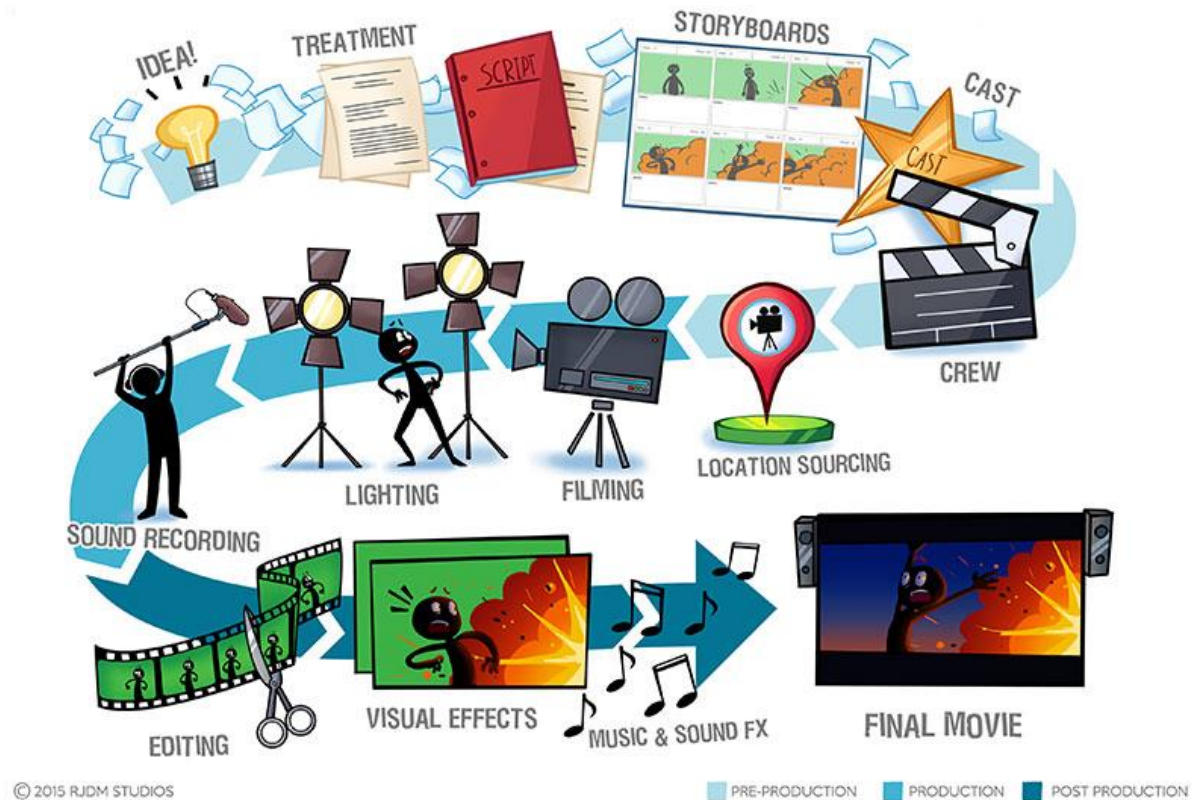


Over: *Hollywood-modellen* bm av Siren Halvorsen & Albertine Aaberge.

I hver akt (start, midtdel, slutt) bygger man opp dialog og nøyaktige beskrivelser av omgivelsene, som senere resulterer i det vi kaller for *manuskriptet*. Det ferdige manuskriptet blir etterpå godkjent av en produsent og filmselskap, som videre får arbeidet med å ordne det finansielle. Etter godkjenning blir manuset gjennomlest av de involverte i produksjonen, som valgte skuespillere, storyboard-artist, designere, rekvisitører og klippere.

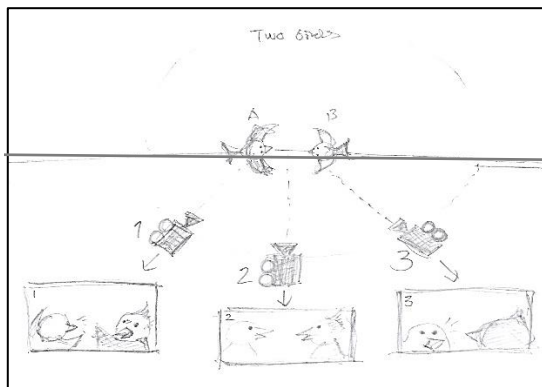
Videre i pre-produksjonsfasen må teksten tolkes i bilder. Det er her tegnere får jobben med å tegne et ferdig *storyboard* basert på manuset. Designere må òg lage konseptskisser av f.eks

arkitektur, fartøy og klær som skal brukes i filmen. Konseptskissene blir videre sendt til rekvisitører, skreddere og modellmakere, som lager de fysiske gjenstandene basert på konseptskissene. Her kan det komme justeringer, om det blir praktiske utfordringer.



Over: Modell over produksjonsløpet, med tillatelse fra RJDM Studios.

Produksjonsfasen kunne gjerne vært kalt *Innspillings-fasen*. Det er her viktig at skuespillerne har fått lest gjennom manuskriptet på forhånd og fått øvd seg på dialogen sammen med en dramalærer og regissør til stede. Regissør og filmfotograf går gjennom storyboard og ser på hvilket uttrykk de vil ha til filmen gjennom valg av linser, lys, filtre etc. På selve innspillingsdagen er lydmann og lyssetter til stede sammen med filmfotograf. Under innspilling instruerer regissøren både teknikere på settet og skuespillere. Noen ganger kan det være en fordel å være to regissører, eller at cinematografen tar seg av de tekniske utfordringene. Cinematograf og regissør må passe på sentrale regler som å unngå *aksebrudd* og *tredelingsregelen* for komposisjon.



Den første er viktig for at det ikke skal skape forvirring for seere og klipperen. Gjennom nøye planlegging av storyboard og utsnitt unngår en det. *Tredelings-regelen/ Rules of third* (9 ruter) er for å skape et balansert bilde. Ofte når ansikter filmes er pupillene plassert i et av de 4 krysningspunktene, eller at linjene følger horisontalaksen.

Etter at alle scener er spilt inn starter etterarbeidet med filmen, som også kalles *Post-produksjon*. I første del er det klipperens oppgave å gå gjennom alt filmmaterialet. Det kan være lurt å markere hver tagging med et nummer ved hjelp av en *filmklapper*, som brukes som referanse på synkronisering av bilde og lyd. Da kan klipperen gjennom innspillingsloggen, eller markert taggingsnummer i storyboard, se hvilket klipp som skal brukes. Det er klipperens oppgave å legge sammen de ulike taggingene og skape kontinuitet i klippene. Som klipper bør en ha god kompetanse på narratologi og det å kunne tolke klippene til å passe til filmens handling. Hvis det er digitale effekter som skal legges til et klipp, må dette sendes til en animatør som jobber med visuelle effekter. Når de visuelle effektene er bearbeidet, kan de sendes tilbake til klipper. Klipperen jobber også med fargekorrigering og må lete opp lydeffekter fra lydbibliotek. Om lyden er av dårlig kvalitet, kan en velge å ta opp lyd selv med en god mikrofon. Når filmen er ferdig klippet, kan en testfilm sendes til komponist/musiker, som legger musikk synkront til å passe filmen. Musiker sender så musikksporet tilbake til klipper, som legger dette på som siste hånd på verket. I siste instans er det distribuering av filmen enten på nettside/videokanaler eller på filmfestivaler. Det behøves og rettighetsklarering ved bruk av eksisterende musikk og designere lager gjerne en filmplakat før premieren.

3 – METODE

Metodebegrepet har sin opprinnelse fra det greske ordet *methodos*, som betyr «det å følge en bestemt vei mot et mål», og kan brukes som et samlebegrep for kunnskapene som gjør at systemer fungerer (Næss & Pettersen, 2017). «*Veien til dette målet går gjennom å samle informasjon (eller data) til bruk på fire områder: 1) å forstå et fenomen, 2) å tallfeste et fenomen, 3) å skaffe innsikt i en prosess, eller 4) å løse et problem*» (Næss & Pettersen, 2017, s.16). Å skaffe innsikt i prosesser og løse problemer eller utfordringer underveis blir et sentralt mål i min avhandling.

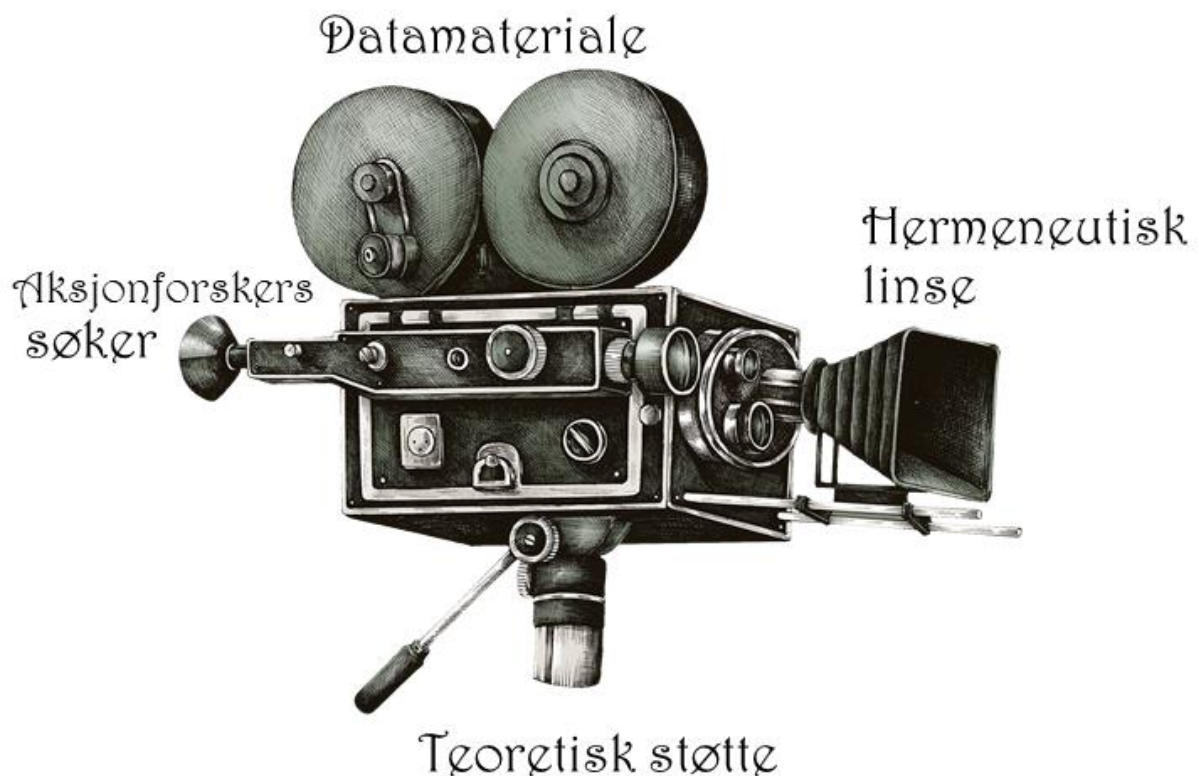
3.1 Kvalitativ tilnærming

I oppgaven min har jeg valgt *kvalitativ tilnærming* som metode. «Som innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting» (Postholm, 2020, s.9). Det innebærer og å være åpen for det deltakerne gjør og sier, og løfter deres perspektiv frem (Creswell 2013, Denzin & Lincoln 2011, Gudmundsdottir 1990, Merriam 2002 referert i Postholm, 2020). Kvalitativ tilnærming er vanlig innenfor humaniora og forskning innenfor praktisk-estetiske fag, der en ønsker å forstå fenomener og deltagerens refleksjoner gjennom tolkning (Næss & Pettersen, 2017). Kritikken til kvalitativ forskning har vært at den baserer seg på lite målbare resultater og er lite generaliserbar. Grunnen til at jeg har valgt kvalitativ tilnærming, er at den passer mitt prosjekt best med hensyn til elevenes prosesser og fokus på problemløsning i de ulike oppgavene. Jeg skal ikke føre inn målbare data av tall eller ulike mengdeforhold i et skjema, noe som er mer vanlig innenfor *kvantitative forskningsmetoder*. «De vanligste teknikkene for å få til dette er å intervju folk, å gjøre deltagende observasjon av settinger der folk befinner, seg samt å analysere dokumenter, videoer og lydinnspillinger (Brinkmann og Tanggard)» (Næss & Pettersen, 2017, s.16).

Det finnes ulike former for kvalitativ forskning. Creswell (1998) legger fram fem ulike tradisjoner. Disse er: biografi, fenomenologi, praksisforankret kvalitativ forskning (grounded theory), etnografi og kasusstudier. Aksjonsrettet forskning kan enten knyttes til en av disse tradisjonene, eller føyes til som en egen retning, men handlingsrettet aksjon må alltid være en del av forskningsdesignet. (Tiller, 2016, s.158)

I mitt masterarbeid har jeg latt meg påvirke av *pedagogisk aksjonsforskning* (Hiim, 2010) og særlig kap.8 (Tiller, 2016) *Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere*. Her settes de 3 ulike forskningstradisjonene fra bla Vygotskji, Leontjev sammen i en form for symbiose som resulterer i *aksjonsrettet pedagogisk forskning*. *Pedagogisk aksjonsforskning* er synonymt med dette.

Disse metodene og innsamlingsmåtene vil jeg nå forklare mer grundig videre i denne metodedelen. «Ifølge Hammersley og Atkinson (1996) er kvalitativ forskning generelt preget av naturalistiske forestillinger. Sannsynligvis er dette også karakteristisk for aksjonsforskningen, som i hovedsak er kvalitativt orientert» (Tiller, 2016, s.124).



Illustrasjon: Hein/(Rawpixel) tekst/idé: Øyvind Heggstad

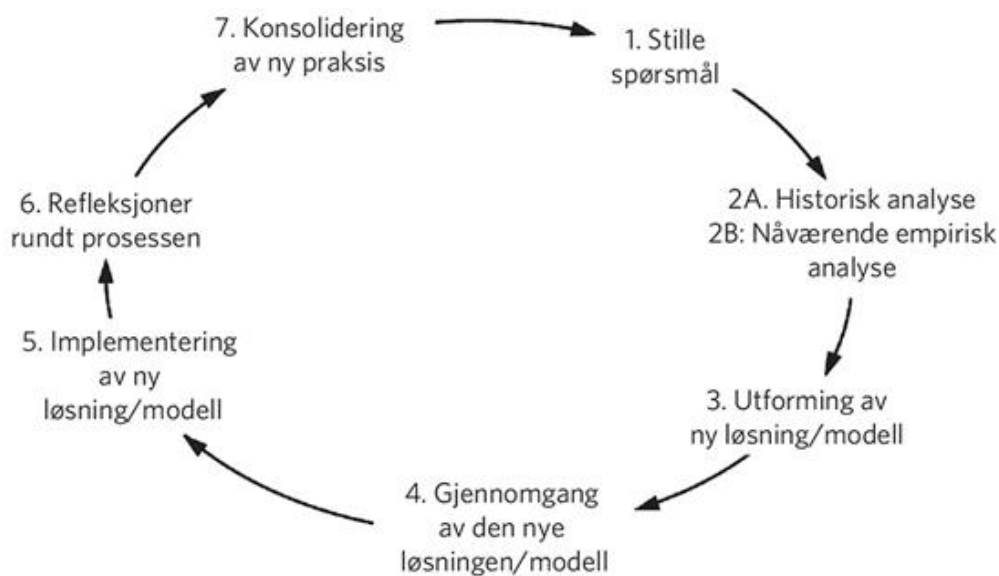
3.2 Aksjonsforskning og pedagogisk aksjonsforskning

Aksjonsforskning er et verktøy for praktikere til å forbedre praksis, eller løse et problem McKernan (1991:ix). Både produksjon av kunnskap og utnyttelse av denne kunnskapen blir underordnet dette overordnede målet» Aksjonsforskning kan ifølge Richard Sagor (2000) defineres slik: “a disciplined process of inquiry conducted by and for those taking the action. The primary reason for engaging in action research is to assist the “actor” in improving and/or refining his or her actions” (Sagor 2000, referert i Skogen, 2018, s.135). Deler vi opp ordet får vi på den ene siden ordet *aksjon* som henviser til handlingen eller tiltak, i søken etter bedre alternativer. På den andre siden er det en «komponent av *forskning* der hensikten er å evaluere effekten av aksjonen og/eller endringsprosessen» (Skogen, 2018, s.133). Aksjonsforskning har som formål å framskaffe og prøve ut alternative løsninger til det eksisterende, spesielt når de tiltakene som eksisterer, ikke holder mål (Tiller, 2016).

Målet med aksjonsforskningen er endring og den retter seg mot forholdet mellom mennesker og de sosiale konstruksjonene som lar seg endre. Basis-strukturen i aksjonsforskning består av tre trinn: *plan*, *aksjon* og *refleksjon*. På grunnlag av refleksjonene blir eventuelt ny plan utarbeidet (Tiller, 1999, s.137).

Mitt masterprosjekt er gjennomført som et en-aksjons løp samtidig som det er et ledd i et pågående utviklingsarbeid i min lærerpraksis.

Aksjonsforskning gjennomføres ved samarbeid, kritisk analyse foretatt av deltakerne selv slik at dette fører til en profesjonell utvikling gjennom grupperefleksjon, handling, evaluering og forbedring av praksis (Zuber-Skerrit 1992a referert i Tiller, 2016). Målet med aksjonsforskning er å produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser og forbedret praksis (Tiller, 2016, s.150). Fasene i aksjonsforskning kan og beskrives med Engströms modell – *Den ekspansive lærings sirkelen*.



Over: Figur 3.2 Den ekspansive lærings sirkelen (Engeström, 1987, 1999, 2001) gjengitt i Ulvik, Riese & Roness (2021).

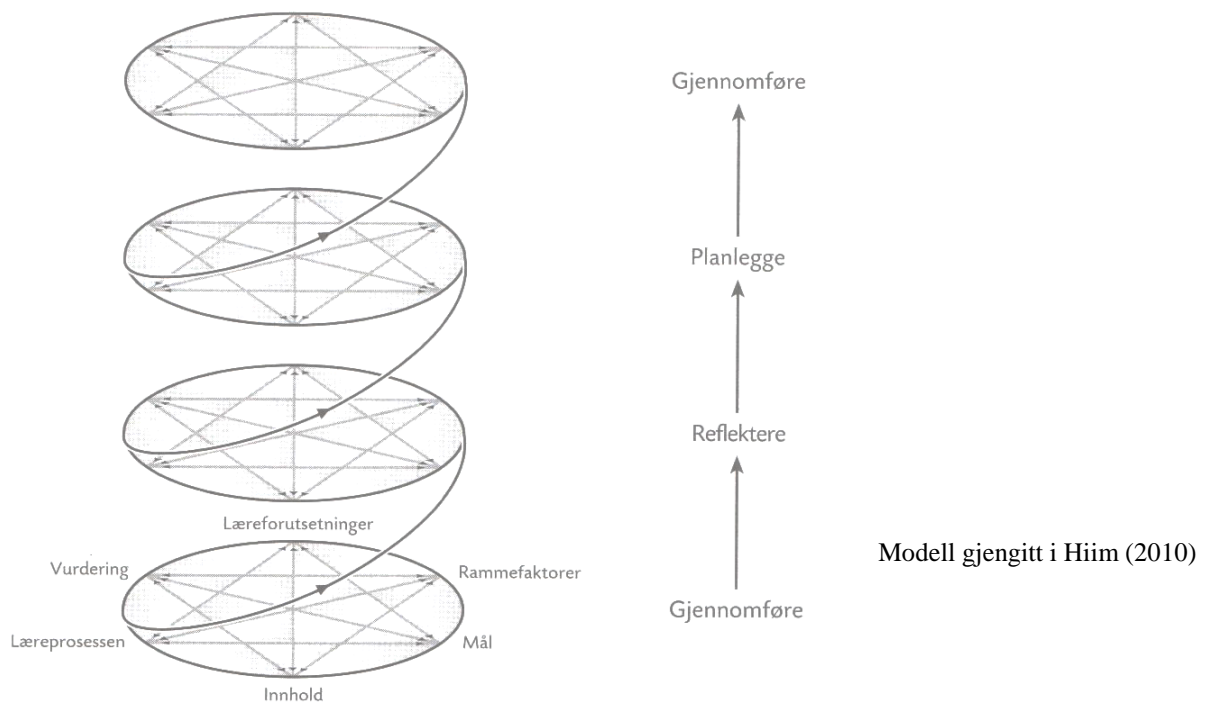
Som aksjonsforsker skal en beskrive de faktorene som man vil prioritere å endre, eller modifisere, for å oppnå ønsket forbedring. Man skal og beskrive de faktiske forholdene i her og nå situasjonene gjennom observasjonsskjema og loggføring.

«Den *pedagogiske aksjonsforskningen* startet i Storbritannia på 1960- og 1970-tallet. Bakgrunnen var kritikk frå lærerne om at det i den tradisjonelle for forskningen var stor avstand mellom den forskningsbaserte kunnskapen og det virkelige liv i klasserommet (Stenhouse, 1975 referert i Hansen, Hoel & Haaland, 2015, s.131).

Utdanningsarbeid eller undervisning blir ifølge Hiim 2010) særlig vektlagt, og forskningen foregår som en helhetlig prosess, der tolkning og iverksetting av læreplaner, utvikling av utdanningsinnhold og prosess- og produktevaluering integreres (Hiim, 2010). Denne grenen av aksjonsforskning kjennetegnes ved dokumentasjon av demokratiske refleksjonsprosesser med eksempler på lærerarbeid. Læreren forsker selv på sin egen praksis, ved å integrere utdanningsarbeid med forskning. Definisjonen på *Pedagogisk aksjonsforskning* er ifølge Hiim:

Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv. (Hiim, 2003, referert i Hiim, 2010, s.18)

Sentralt i forskningen ligger refleksjonen underveis etter gjennomføring av aksjonen (Skogen, 2018). Elliot (1991,) peker på slektskap mellom aksjonsforskning og *reflective practice* slik Donald Schön (1983) beskriver den i forbindelse med hans forskning på og beskrivelse av begrepet *reflection in action* i boken: *Uddannelse af den reflekterende praktiker* (2013).



Som vi ser i modellen over består også den *pedagogiske aksjonsforskningens* utviklingsprosess av en sirkulær og sekvensiell struktur. I fellesskap utvikles en grovplan for endringsarbeid. Denne grovplanen følges så opp gjennom delplaner, observasjons- og refleksjonslogger med beskrivelser og refleksjoner av ulike handlinger. En didaktisk modellstruktur fokuserer systematisk på elevers læreforutsetninger, rammefaktorer, læringsmål, innholdet i undervisningen, læreprosessen og vurdering knyttet til tolkning av

læreplanen. I mitt aksjonsforskningsprosjekt blir det tolkninger og refleksjoner som jeg gjør underveis som blir sentralt gjennom grovplanen eller førplanen (s.55), gjennomføringsplanen (s.89) og den nye aksjonsplanen (s.104). Disse funnene blir noe jeg kan jobbe videre med til å utvikle et didaktisk prosjektforløp.

I etnografiske studier - og kasstudier er det utarbeidet kriterieliste (Postholm, 2020, s.139-140), men jeg fant lite av dette i aksjonsforskning. Samtidig understreker Reason og Bradbury at faste kvalitetskriterier ikke er ønskelig i aksjonsforskning, da dette eventuelt kunne medføre en uheldig sementering (i Hiim, 2010, s.159). I boken *Tett på Yrkesopplæring* (Hansen, Hoel & Haaland, 2015, s.133) drøfter Nielsen, Munk-Madsen & Hartmann-Petersen (2010) ulike kvalitetskrav som de mener bør være til stede i kvalitativ forskning/aksjonsforskning. De hevder at:

1. Et kvalitetskrav i forskningstilnærmingen er at vi forskere tydeliggjør vår forforståelse og vår normativitet. Hvor kommer vi inn i feltet, med hvilke antakelser, med hvilke formål og med hvilke blikk på problemene?
2. Et annet vesentlig kvalitetskrav i aksjonsforskning er hvordan forskere formidler resultater og framgangsmåter som gir innsyn for andre. Nielsen mfl. mener dette handler om å «tilstræbe en høj grad af transparens eller gennemsigtighed» (Nielsen mfl. 2010, s.214-215, referert i Hansen, Hoel & Haaland, 2015, s.133).

I mitt prosjekt ser jeg på disse metodeprinsippene som relevante i forhold til refleksjoner rundt arbeidet i de ulike gruppene og min forskerrolle. Mitt primære mål er å undersøke hvor relevant det kan være å integrere kreative prosesser i den didaktiske praksisen, og kritisk evaluere hvordan dette kan gjennomføres og hvilke hindre en eventuelt møter på veien mot målet, som i mitt tilfelle er den ferdige filmen elevene skal produsere.

Kalleberg (1992) hevder at i aksjonsforskning er sluttproduktet med tiltak for forbedring det viktige (1992, referert i Dahlback & Hansen, 2015), mens andre mener at prosessen er det viktigste (Svensson mfl., 2002 referert i Dahlback & Hansen, kap.6 – *Tett på yrkesopplæring*, 2015). I mitt tilfelle er det prosessen mot målet som blir fremtredende i min forskning men jeg kan heller ikke utelukke produktfokuset da dette blir et resultat av prosessene. Men det er den deltakerorienterte og demokratiske samhandlingsprosessen som er med på å utvikle kunnskap som andre kan dra nytte av.

Innenfor pedagogisk aksjonsforskning finnes det ulike tradisjoner eller tilnærminger. *Amerikansk tradisjon* og *Den nordamerikanske lærerforskningsbevegelsen*, *East Anglia tradisjonen*, *Den australske deltakende tradisjonen*, *Bath tradisjonen*, *praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning* for å nevne noen som Hiim presenterer i boken *pedagogisk aksjonsforskning (2010)*. I mitt arbeid har jeg hentet inspirasjon fra det Hiim (2010) kaller den Australske tradisjonen, som kjennetegnes ved at den «legger stor vekt på at lærere selv forsker i og dokumenterer sin praksis, med grunnlag i praktiske problemer» (Hiim, 2010, s.96). «Carr og Kemmis som står bak denne tradisjonen understreker at det ikke er mulig å observere praktisk handling uten praktisk forståelse» (Hiim, 2010, s.121).

I boken *Aksjonsforskning i Norge: Vol.2 (2020)* har jeg og hentet inspirasjon fra *Praktisk medvirkningsbasert aksjonsforskning*, «som egner seg når målsettingen er aktivt samarbeid med demokratisk deltagelse i forskningsprosessen og ønske om endringer» (Coghlan & Brannick, 2014, referert *ibid.*). Tilnærmingen i de to tradisjonene er praksisnær, og spørsmålsstillingene fremkommer gjennom samarbeidet (Reason & Bradbury, 2006, referert i *ibid.*).

Det er viktig at deltakernes stemmer kommer tydelig fram i aksjonsrettet forskning. For å få fram disse stemmene, er det viktig med aktiv deltakelse i praksisfeltet. Forskeren må gå i dialog med praksisfeltet og bruke metoder som gjør at deltakerne får anledning til å reflektere og få fram sine tanker og begrunnelser for handling. Alt må ses i et holistisk perspektiv, som innebærer at individet har en plass i mikrosamfunnet vi forsker sammen med, samtidig som dette igjen har sin plass i et større samfunn (Tiller, 2016, s.157).

3.3 Artefakter, aktivitetsteori og aktivitetssystemet

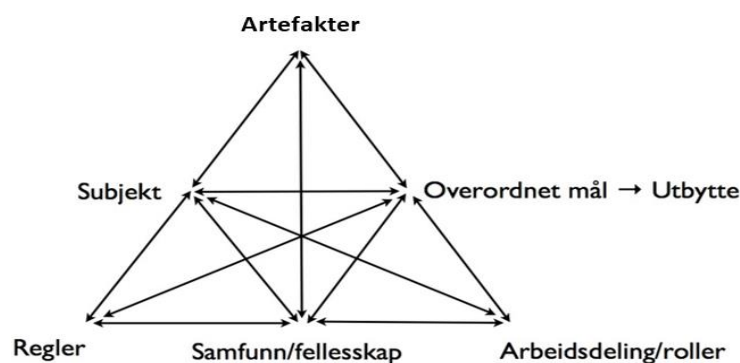
Et viktig element i aksjonsforskningen er deltakernes møte med menneskeskapte verktøy også kalt artefaktene. «Artefakter er gjenstander som er framstilt av mennesker for å fungere som redskap når man skal løse problemer. Artefaktene kan ikke bare ses på som døde objekter, siden kunnskaper, innsikt og begreper er bygd inn i redskapene. Artefaktene blir derved noe vi er i samspill med når vi handler (Säljö 2001, referert i Tiller, 2016, s.146). Artefaktene medierer handlingene våre og gir muligheter til å gjennomføre handlinger som ikke hadde vært mulig uten hjelpen og støtten som medieringen gir. I mitt filmprosjekt er rekvisitter, manus, klippeprogram og andre filmredskaper eksempel på *fysiske artefakter*. Artefakter kan og «inneha det Jean Lave og Etienne Wenger (1991) kaller *distribuert intelligens*. Det vil si at

mennesker på et tidspunkt har lagt inn en bestemt betydning i verktøyet som gjør at det kan benyttes uavhengig av den som først tok det i bruk til et bestemt formål» (referert i Sjøhelle, 2007, s.5). Men det handler òg om *verbale artefakter* som inneholder refleksjon, vurdering og språklig kommunikasjon, som er et særdeles kraftig symbolsk verktøy. Handlinger som improvisasjon, problemsøking, lek, divergent/konvergent tenkning går inn under det vi kaller *atferdsmessig artefakter*. Dette systemet av ulike aktiviteter kaller Yrjö Engeström (2010, referert i Gjøtterud & Hiim, 2019) aktivitetssystemet og bygger på aktivitetsteorien inspirert av Vygotsky og Leontiev.

Aktivitetsteori tar i likhet med aksjonsforskning utgangspunkt i at for å forstå praksis må vi observere hva mennesker gjør, individuelt og sammen med andre.

Aktivitetsteorien er ambisiøs i den forstand at den søker å forstå sammenhenger og motsetninger mellom sosiale og materielle strukturer og individuelle og kollektive handlinger. (Engeström & Sannino, 2010, referert i Gjøtterud & Hiim, 2019, s.134)

For å lette analysen av konteksten har aktivitetsteoretikerne konstruert en egen modell kalt *aktivitetssystemet*. Aktivitetssystemet handler om å forstå praksis og gjennom observasjon kunne se hva mennesker gjør individuelt og sammen med andre. Den ser på det helhetlige perspektivet i en aktivitet og systemet der verktøyene er sterkt knyttet til kulturen. I mitt forskningsspørsmål bruker jeg ordet *faktorer* som henviser til disse seks feltene i modellen av aktivitetssystemet til Engeström. «Aktivitetssystemet er et dynamisk system, og faktorene i systemet påvirker derfor hverandre gjensidig. Skjer det en endring innenfor en faktor, vil dette påvirke de andre faktorene i systemet» (Postholm referert i Ulvik, Riese & Roness, 2021, s.198).



Modell over: Aktivitetssystemet utviklet av Yrjö Engeström.

«Aktivitetssystemet blir brukt til å beskrive og analysere menneskers aktivitet i en organisasjon, som aktiviteten i en skole. Det er dermed et godt redskap til å kunne oppdage områder i en skoles virksomhet som har utviklingspotensiale» (Postholm referert i Ulvik, Riese & Roness, 2021, s.199). Aktivitetssystemet som og kan kalles en forståelsesmodell vil hjelpe meg å fange opp kompleksiteten på praksisfeltet, det er derfor viktig at jeg ikke utelatter noen av faktorene da studien kan betraktes som reduksjonistisk ifølge Postholm (2020, s.32). «analysene må ta sitt utgangspunkt i at det er mennesker som deltar, mennesker som har og gjør erfaringer og som lærer av disse erfaringene. Språket er viktig redskap i denne prosessen og er derfor en viktig faktor i analysen.» (Tiller, 2016, s.158) Systemet blir et nyttig analyseredskap i min fortolkende forskning i funn kapittelet, og jeg vil i den sammenheng komme nærmere innom hermeneutiske tilnærmingen til mitt forskningsprosjekt.

3.4 Datatriangulering

Datatriangulering (Tiller 2016) innebærer å samle inn data på ulike tidspunkter fra ulike mennesker på ulike steder som strategi til å fremme refleksiv holdning og bevissthet. Ulike former for triangulering kan stimulere til en reflekterende praksis i aksjonsforskningsprosessen, da det kan bidra til å problematisere gyldigheten av den innsamlede informasjonen, «siden målet med trianguleringen blant annet er å vurdere i hvor stor grad forskningsresultater skyldes forskerens sosiale påvirkning på de utforskede, eller forskerens personlige fortolkning av det som observeres» (Tiller, 2016, s.138).

En må som forsker bruke mange ulike kilder, datainnsamlingsstrategier og forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier, for at funnene skal kunne understøttes. (Hammersley & Atkinson 1996, Lincoln & Guba 1985, Merriam 1998, Patton 2002, Stake 1995, Thagaard 2018, referert i Postholm, 2020, s.132). At man er åpen for forskjellige forskningsmetoder er nyttig for å se om ulike metoder kan kombineres, i stedet for å bare låse seg til en metode. «Mange forskere har funnet at det ofte er fruktbart å kombinere ulike metoder» (Grønmo 2007; Teddlie og Tashakkori 2008; Tschudi 2007, referert i Everett & Furseth, 2012, s.128-129).

I min forskning valgte jeg å bruke deltakende observasjon, semistrukturert intervjuform og evalueringsskjema som kvalitativ metode for datainnsamling. Dette er og den mest vanlige datainnsamlingsstrategien for aksjonsrettet forskning.

Hammersley & Atkinson (i Postholm, 2020) beskriver *deltakende observasjon*, som feltarbeid for samfunnsforskning. Det innebærer at en tar i bruk alle sanser som syn, hørsel, lukt, berøring og smak. (Hammersley & Atkinson referert i Postholm, 2020, s.47)

I forkant av observasjonene og intervjuene informerte jeg skriftlig ved hjelp av et informasjonsskriv til både rektor, foreldre og deltakerne om prosjektet og hva det innebar for dem å delta. Elevene fikk vite mer muntlig fra min side hvorfor jeg gjorde for eksempel lydopptak, og hva det skulle brukes til i etterkant.

3.4.1 Deltakende observasjon

Observasjon innebærer å bruke alle våre sanser til å kunne se, høre, føle, lukte, berøre og smake. Alle disse inntrykkene påvirker opplevelsen og dermed også vår observasjon i forskningen. *Deltakende observasjon* gir forskeren en annen nærhet til forskningsfeltet enn det man får gjennom spørreskjema eller dybdeintervju. Deltakende observasjon er også den mest vanlige datainnsamlingsstrategien innenfor etnografisk forskning og aksjonsforskning (Postholm, 2020). I deltakende observasjon vil man i større grad være involvert i aktivitetene det forskes på, noe dette filmprosjektet mitt er et eksempel på. Som forsker på egen praksis er en og innfødt i det etnografiske begrepet «*go native*», dvs at en er som *fisken i vannet* på forskningsfeltet og kan miste litt av forskerperspektivet utenfra. I denne egenvurderingen av deltakelse, analyserer en ikke bare forskningsfeltet en er i, men også seg selv, for å avdekke i hvor stor grad funnene skyldes egne antakelser og verdier (Tiller, 2016). Forskeren bør reflektere over sin egen tilstedeværelse, og hvordan det uunngåelig påvirker handlingene til deltakerne som studeres. Hiim (2010) stiller spørsmål om hvorvidt lærere kan gjennomføre forskningsprosesser når de både deltar og forsker. Hun konkluderer med at læreren har fordelen av å kjenne feltet bedre enn eksterne forskere, og det blir da sentralt at aksjonsforskeren er en del av den aktuelle konteksten (Hiim, 2010). «Det viktigste å være oppmerksom på, er at det finnes ulike grader av involvering og at denne deltakelsen kan være mer eller mindre skjult» (Tiller, 2004, s.131). Men det er viktig å understreke at deltakelse er en fundamental forutsetning for aksjonsforskning både i forhold til forsknings- og endringsprosessen. «Det er nok ingen overdrivelse å hevde at deltakerdimensjonen er et hovedtrekk ved aksjonsforskningen som i dag forfektes og praktiseres i den vestlige verden, i alle fall innenfor utdanningsområdet» (Tiller, 2016, s.129).

Innenfor aksjonsforskning brukes fire ulike betegnelser på forskerens sosiale rolle i en sektorskala (Tiller, 2016, s.126). *Fullstendig deltaker, observerende deltaker, deltagende observatør og fullstendig observatør*. Min rolle som «*observerende deltakeren*» vil omfatte situasjoner med observasjon og utvikle relasjoner til deltakerne. Dette er en vanlig rolle innenfor aksjonsforskning, der forskeren aktivt og åpent forsøker å tilstrebe forbedringer i et sosialt system. Men aksjonsforskeren bør balansere hensynet mellom handling og refleksivitet – selvtillit og selvkritikk (Tiller, 2016).

I *deltakende observasjon* nytter en gjerne feltdagbok. Etter øktene i feltarbeidet skrives erfaringer og observasjoner ned. I mitt tilfelle benyttet jeg meg av lydopptak for å fange opp kommunikasjonen eller hendelser i prosessen mens jeg var deltaker, men og de semistrukturerte fokusgruppeintervjuene mot slutten av øktene. Å kunne gjøre opptak gjorde det og lettere å agere og være tilstede i handlingene. Jobben etterpå med å gå gjennom opptakene ble da en tidkrevende prosess. For å lette arbeidet bør en notere ned de viktige tidspunktene (på lydopptakeren) når det skjedde noe relevant i forhold til hendelsene i forskningen.

Ved å kunne gå gjennom opptakene i etterkant og reflektere over samhandlingene mellom forsker og deltaker under transkripsjon blir lydopptakeren det vi kan kalle *andreforskers øre* eller *tredje øre*. En slipper å forstyrre deltakerne med for mye notatskriving, noe som jeg på forhånd tenkte ville bli en distraksjon eller forstyrrende element. «Ifølge Atkinson and Heritage (1984) og Gudmundsdottir (privat samtale), er produksjonen av transkripsjoner «en forskningsaktivitet» fordi den innebærer at en stadig må lytte til opptakene på nytt, og derved ofte oppdager forhold en tidligere ikke hadde fanget opp» (referert i Postholm, 2020, s.193). Jeg testet ut Sonix som online (AI) transkriberingsverktøy men fant fort ut at det beste var å gjøre det selv da AI-en ikke fanget opp tilstrekkelig informasjon pga lyd kvaliteten.

3.4.2 Semistrukturert fokusgruppeintervju

«Som all forskning starter også aksjonsforskningen med spørsmålene. Spørsmålene er forskningens og utviklingens beste tjener» (Tiller, 2016, s.19). Utdfordringen er kanskje å få frem de gode spørsmålene som kan lede til svar på problemstillingen. «Spørsmåla du har laga, er gjerne basert på den kunnskapen du har om fenomenet på førehand. Det er lurt å sette av god tid til å lese seg opp på nyare forskning på fenomenet du undersøker, samt å definere kva

som var føremålet med undersøkinga» (Andersen & Krumsvik referert i Næss & Pettersen, 2017, s.82).

Når man møter feltet, justeres gjerne spørsmålene, og man oppdager at formuleringene må justeres. De må kanskje forbedres eller formuleres på nytt. Men «dersom forskeren observerer før intervju, vil observasjonen kunne hjelpe forskeren i utforming av intervju spørsmål. Det betyr også at de spørsmålene som forberedes eller de temaene som tas opp, er knyttet til og tilpasset utviklingen av den spesifikke konteksten man forsker på» (Postholm, 2020, s.77). Jeg erfarte tidlig at det var mer nyttig for meg å gjennomføre en *semistrukturert intervjuform* basert på den deltakende observasjonen, da dette førte til en mer naturlig kommunikasjon. Denne type intervju kan beskrives som en samtale mellom deltaker og forsker, som styrer samtalen. I semistrukturert intervju har en gjerne ført en plan, eller *intervjuguide*, for hvilke temaer man ønsker å ta opp med utgangspunkt i problemstillingen. «For å være sikker på at vi hugsar å spørje om det vi lurar på, og sikre at vi får data som kan samanliknast, vil det i det fleste tilfelle vere ein gode idé å lage ein intervjuguide» (Andersen & Krumsvik referert i Næss & Pettersen, 2017, s.81). I mikroetnografiske studier er det vanlig at spørsmålene dannes ut i fra de erfaringene forskeren gjør seg med støtte i teori og observasjoner, analyser, tolkninger og antagelser (Postholm, 2020). Mange av spørsmålene jeg hadde ført inn på forhånd i intervjuguiden var ikke godt nok tilpasset elevenes vokabular. Jeg fant ut at en samtale med gruppene med utvalgte spørsmål mot slutten av øktene gjorde det lettere for dem å svare.

Gruppeintervjuet er en «kvalitativ datainnsamlingsteknikk som baserer seg på utspørringer av flere individer, enten hver for seg, eller samtidig i en formell eller uformell setting» (Postholm, 2020, s.72). Gruppeintervju kan hjelpe respondentene til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppemedlemmene har felles. «Gruppeintervjuene kan gjennomføres uten direktiv fra forskeren (halvplanlagt, formelt), som ved en idémyldringsprosess» (Postholm, 2020, s.73). *Fokusgruppeintervju* blir gjerne brukt for å finne forbedringsområder ut fra hva deltakerne savner, eller for å gi idéer til hva som kan gjøres annerledes. Man får da fordelen av å høre andre sin stemme som kan frembringe tanker som ligger i underbevisstheten, f.eks.: – *Ah! det hadde jeg faktisk ikke tenkt på! Men du sier noe der*. Man får i tillegg respons på sine idéer som kan utvikle nye tiltak i aksjonsforskningen. Man kan nesten sammenligne fokusgruppeintervju med en evalueringsfase. Når alle intervjuformene er gjennomført, bør en som forsker la deltakerne få kunne lese sine ytringer. Dette går inn under det Postholm (2020, s.132) kaller *member*

checking. «Dette innebærer at forskeren ber forskningsdeltakerne si om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort (Lincoln & Cuba 1985, Merriam 1998, Stake 1995, referert i Postholm, 2020, s.132). “*Member checking*” kan foregå gjennom hele forskningsperioden. Dette er viktig for at deltakerne skal kunne komme med evt tilleggsinformasjon. Når gruppene var ferdig med sine produksjonsfaser fikk de utdelt et avsluttende evalueringsskjema (vedlegg.3), der de kunne få svare mer individuelt.

3.4.3 Andre dokumentasjonsformer til datainnsamling.

Jeg fant det naturlig å ta bilder underveis av samhandlingene, workshopene, skissene, modellene og innspillingsdagene. Et rikt dokumentasjonsmateriale gir leseren innblikk i hele produksjonsløpet og hva de ulike deltakerne bidrar med, men òg for å vise prosessen og alle valgene man gjør i de ulike produksjonsfasene.

En annen ting som jeg valgte, var å lage visuelle modeller av produksjonsforløpet for å dokumentere de samlede øktene og korrespondansen mellom de ulike gruppene. Hvem som gjør hva og hvor.

3.5 Hermeneutisk tilnærming i aksjonsforskning

«Hermeneutikk handler om tolkning av mening og om forståelsens sentrale rolle i erkjennelsen» (Nyeng, 2017, s.191).

«Tolkning og forståelse er viktig for forskere i samfunnsvitenskap og humaniora fordi analyseenheten og datamaterialet som oftest er fenomener som uttrykker mening i form av menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekst» (Nilssen, 2014, s.71).

Nilssen (2014) sier at en hermeneutisk prosess er en dialog der spørsmål leder til svar, som videre ledes til nye spørsmål. Vi tolker og overfører det som ytres, skrives, tegnes eller filmes til andre uttrykk og tegn.

Forforståelsen og fortolkningen av *kollektive kreative prosesser* vil være sentralt i en hermeneutisk forskningsprosess. «En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter Ulike scenarier kan framstå fra samme kontekst avhengig av forskerens bakgrunn, forskningsmetode, hensikt og fokus» (Nilssen, 2014, s.72).

Mitt utgangspunkt eller tolkning av Keith Sawyer åtte faser er gjennom prosessmodellen jeg har utviklet (figur.7) Samtidig er det en representasjon av min forforståelse av tankestrukturen i en kreativ prosess og meningsfenomener (dvs. handlinger) som oppstår.

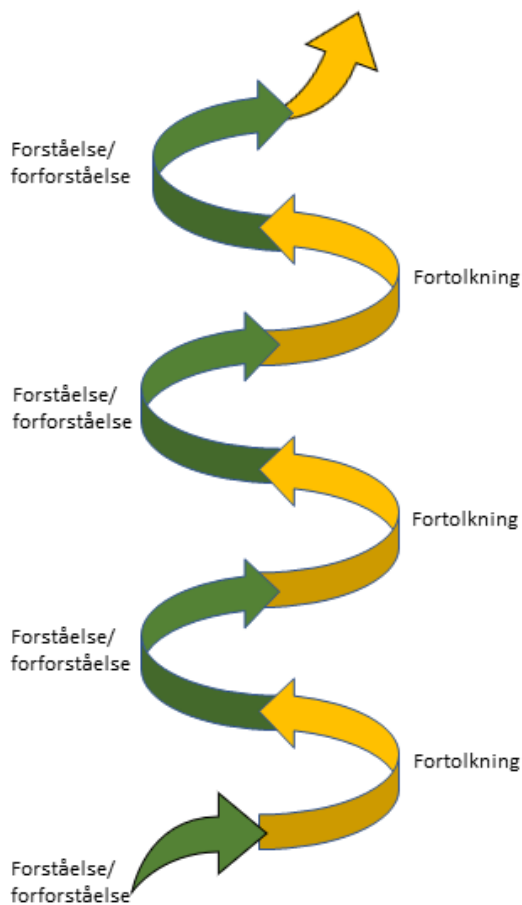
I hermeneutikkens andre fase – *forståelsesfasen*, settes tidligere erfaringer i et kritisk lys. Nye forhold i prosessen må forklares gjennom logisk deduktiv tilnærming i praksisfeltet - en må prøve ut modellen med deltakerne og undersøke om den har kvaliteter eller forbedringspotensialet for å tas i bruk videre. Nye faktorer eller faser basert på empiriske (induktive) funn vil forme den endelige modellen gjennom aksjonsforskning.

Å tolke handlingene eller handlingsmønstrene til elevene kan gi meg innsikt i strategiene som utnyttes, når elevene er i en kreativ prosess. Men og å tolke *meningsfenomenene* som Nyeng refererer til:

Vi forsøker å forstå forhold *som er frembrakt eller har oppstått ut fra en hensikt*, og dermed har en bruk, fyller en rolle eller uttrykker en intensjon som kommuniserer til oss som del av en større sammenheng. En slik større (sosial eller kulturell) sammenheng omtaler vi gjerne som en kontekst, et ord som opprinnelig betyr sammenveving. (Nyeng, 2017, s.193)

Vi trenger i tolkningssammenhenger et verktøy for å observere de kulturelle, strukturelle, sosiale og materielle forholdene en skal forske på. Det er her den hermeneutiske spiralen kommer inn.

Til venstre: «Den hermeneutiske spiralen».



Når vi skal forstå noe nytt – for eksempel manusarbeid – starter vi ikke uten forkunnskaper. Vi bruker kunnskapen vi allerede sitter inne med på feltet, altså vår forforståelse, som f.eks. om narrative grep til å fortolke hva som skjer i historien eller som kommer til å skje. Etter hvert som fortellingen utvikles i prosessen, legges opplysningene inn i vår forståelsesbank. Når vi er kommet et stykke på vei i manusarbeidet, kjenner vi for eksempel navnene på karakterene og de ulike plottene.

«Ut fra en et fortolkende perspektiv bidrar aksjonsforskning til å finne lokale løsninger på lokale problem indentifisert av deltagerne. Løsningen blir ofte valgt på bakgrunn av kollektive prosesser. I denne tradisjonen vil en vektlegge refleksjon og forskning utført av praktikere» (Ulvik, Riese & Roness, 2021, s.21-22).

«Cochran-Smith og Lytle (1999) deler kunnskap i tre ulike forståelsesmønstre: *kunnskap for praksis, kunnskap i praksis og kunnskap om praksis*» (Ulvik, Riese & Roness, 2021, s.24-25).

Kunnskap for praksis (Ulvik, Riese & Roness, 2021) handler om at lærere må få påfyll av kunnskap utviklet av eksterne forskere for å undervise bedre. *Kunnskap i praksis* handler om at profesjonskunnskapen er forankret i praksisfeltet, og at det er gjennom praksis yrket læres. Den tredje forståelsen kunnskap om praksis innebærer at læreren lærer gjennom en undersøkende holdning både til praksis og teori, og at det ikke er noe formelt skille mellom de to. Utvikling av lærerprofesjonen skjer når lærere utvikler kunnskap om sin egen praksis i et undersøkende fellesskap med andre deltakere. Det dannes en teoretisering av eget arbeid og

som kobles til et større bilde. Slike kunnskapsprosesser kan fremmes gjennom blant annet aksjonsforskning (Ulvik, Riese & Roness, 2021). Men fortolkningene er avhengig av ulike datainnsamlingsmetoder. Det er her *datatriangulering* blir en viktig strategi til datainnsamling for aksjonsforskeren.

3.6 Reliabilitet & Validitet

Datamaterialets (Grønmo, 2016) *reliabilitet* fokuserer på om innholdet er pålitelig og om undersøkelsene er gjennomført på en nøyaktig måte. «Spørsmålet om reliabilitet – hvor godt analysen forsvarer fortolkninger – blir viktig i forhold til analysefasen» (Grønmo, 2016, referert i Postholm, 2020, s.169). *Reliabilitet* handler i stor grad om det håndverksmessige i forskningsarbeidet, som grad av nøyaktighet i datainnsamling, analysene eller fremstillingene av funn (Postholm & Jacobsen, 2011, s.129). «Silverman (1993) går heller inn for ordet autentisitet enn reliabilitet i kvalitativ forskning. Målet er å nå frem til en «autentisk» forståelse av informantenes erfaringer» (referert i Postholm, 2020, s.169). I mitt valg av metode brukes for eksempel deltakende observasjon etterfulgt av semistrukturert gruppeintervju, for å hente mer ut info der mine observasjoner ikke strekker til. I tillegg til å ha dokumentasjon av feltnotater, bilder og lydopptak, økes reliabiliteten, og det blir mer gjennomskiktighet og troverdig forskning. Men det er klart at kvalitativ forskning vil alltid ha grader av hull i datainnsamlingen, og mye hviler på forskerens tolkning og analyse av de ulike data. *Validitet* defineres gjerne som: «Betegnelse på datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses» (Grønmo, 2016, s. 446). «*Validitet* dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke» (Postholm, 2020, s.170). Postholm (2020) bruker *gyldighet* synonymt med begrepet. Problemstillingen må samsvare med det en måler, og i forskningen krever man at data er korrekt innsamlet. Konklusjonene må vise til funnene i forskningsfeltet, og funnene må være forankret i en forskningstradisjon. Den kvalitative forskertradisjonen gir kanskje utydelige svar sammenlignet med kvantitativ forskningstilnærming. Postholm og Jacobsen (2011, s.127) skiller mellom *indre- og ytre gyldighet*, der indre gyldighet innebærer dekning av konkluderings som angår årsak-virkning. *Ytre gyldighet* omhandler generalisering av funn. En sterk argumentasjon forankret i empiri eller teori er den eneste mulighet for generalisering (Postholm & Jacobsen, 2011). Om forskningen min har validitet, handler i stor grad om bevisstgjøring av påvirkningskraften jeg som forsker kan ha på elevene. Det er viktig at mine forventninger og forutinntatthet ikke

overskygger deltakernes oppdagelser, forståelse og erfaringer. Det vil være med på å redusere validiteten. Det er viktig å få frem deltakerens stemme gjennom tolkninger og handlinger. Mine valg av metoder som er beskrevet i dette kapittelet mener jeg vil gi tilstrekkelig validitet og innblikk i de kreative prosessene i en filmproduksjon.

3.7 Ethiske retningslinjer

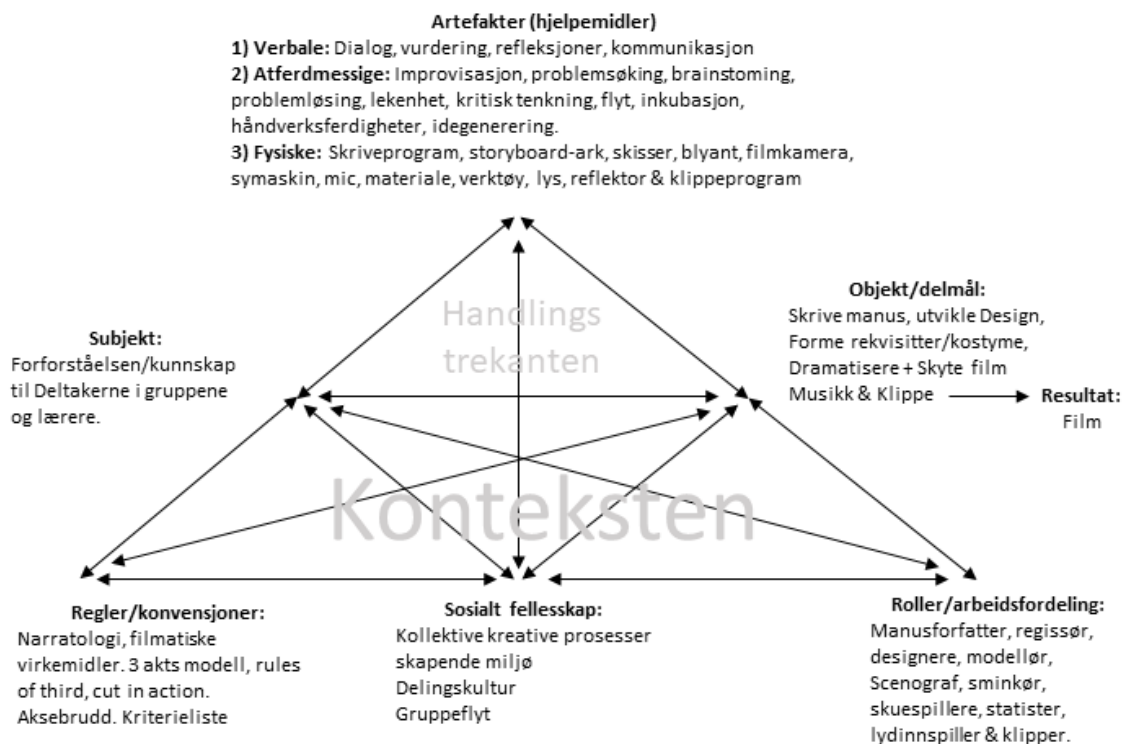
I forskningsprosjekter følger man etiske prinsipper, både før, i løpet av og etter datainnsamlingen (Postholm, 2020). Etikkk og etiske retningslinjer handler om prinsipper, regler og retningslinjer for om handlingene man gjør er riktige eller gale. Etikkk omhandler først og fremst forholdet mellom mennesker, basert på handlingene rundt hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen & Tufte, 2002). «De to viktigste etiske aspektene knyttet til bruk av personer i forskning er at deltakerne må gi sitt informerte samtykke, og at de ikke blir skadelidende fordi de deltar i undersøkelsen» (Hart 2008: 277-311; Rudestam og Newton 2007: 275-292 referert i Everett & Furseth, 2012, s.136). Forskningen min foregår på grupperom, i sløydsal og på ulike innspillingsteder både inne og ute, og i forkant av forskningsprosjektet innhentet jeg løyve fra rektor til å utføre forskningen med skolen som praksisfelt. Etter godkjenning av praksisfelt satte jeg i gang med å utvikle et informasjonsskriv til deltagere og foreldre med et vedlagt samtykkeskjema – også kalt *informert samtykke*. Siden deltakerne var 12-13 år, måtte foreldrene samtykke til deltakelse, ved å signere et skriftlig samtykkeskjema (Vedlegg.5)

I første ledd må dette informasjonsskrivet med samtykke godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg hadde mange punkter i samtykkeskjemaet som jeg vurderte, som f.eks. video opptak av øktene, men mest sentralt var filming av skuespillere. Det var en krevende prosess å få godkjenning av NSD, da spesielt video/film må lastes opp på en forskningsserver for å tas i bruk. Dette ville gjøre det ekstremt tungvint spesielt for klippegruppen som måtte lagre filmopptak lokalt på en harddisk for å få det til å fungere med klippeprogrammet. Det ble i stedet utviklet et eget skriv til foreldre for de som skulle være skuespillere siden filmopptakene var fiktive data som ikke var relatert til mine observasjoner. En anbefaling kan være å utelate alt som ikke har med selve forskningsdataene å gjøre. Da slipper man mange runder fram og tilbake i saksbehandlingen. Dersom undersøkelsen omhandler barn og ungdom, har de spesielle krav på beskyttelse. Deltakerne må få vite at deltakelse er frivillig, og det må gis opplysninger om anonymitet. Anonymitet betyr at deltakernes identitet holdes skjult av forskeren. Det er viktig at deltakerne blir anonymisert

gjern gjennom pseudonymer i masteravhandlingen, og at dataene blir behandlet konfidensielt (Everett & Furseth, 2012, s.136-137). «Det er ein fordel både for deg og for informanten at vedkomande er anonymisert; han/ho blir då friare til å snakke, og det blir enklare for deg å stille spørsmål» (Andersen & Krumsvik referert i Næss & Pettersen, 2017, s.80). Videre bør man opplyse om hvordan man oppbevarer data mens undersøkelsen pågår. Mine informanter har fått fiktive navn og etter avsluttet forskning vil lydopptak, notater og transkripsjoner slettes. Prosjektet er godkjent av NSD og ligger som kopi i vedlegg.1.

4 – PRESENTASJON AV PROSJEKT & FUNN

I dette kapittelet presenterer jeg det narrative forløpet i prosjektet og mine empiriske funn underveis i prosessen. «Rapportering i denne typen forskning vil ofte være narrativ» (Tiller 2016, s.159). Observasjonene er hentet fra grupperom, sløydsal, klipperom, opptakssted ute og inne. Funnene er samlet gjennom feltnotater, lydlogg, semistrukturerte fokusgruppeintervju og bildedokumentasjon av prosessen. I slutfasen i gruppene har elevene gjennomført et evalueringsskjema knyttet til faktorene. Jeg har brukt fiktive navn gjennomgående. For å finne svaret på det første og sentrale forskningsspørsmålet: *hvilke faktorer som spiller inn på de kollektive kreative prosessene?* I lys av problemstillingen har jeg valgt å ta i bruk aktivitetssystem modellen til Engsjø (Tiller, 2016, s.40) som analyseverktøy. I aktivitetssystemet har jeg satt inn følgende begreper som er eksemplifisert i funnene og med en oversiktstabell mot slutten av dette kapittelet.



Jeg har måttet begrense mengden av funnene mine i de ulike gruppene mht. oppgavens lengde, derfor har manusgruppen fått mer plass i funn og analysedelen enn de andre gruppene. Dette er og den gruppen som ble først og tettest fulgt opp og enkelte av deltakerne har vært med videre i prosessen som assisterende regissører i de andre gruppene. Artefaktene har fått en fremtredende plass i funnene. Dette har nok sammenheng med min tolkning av at faktoren har en sentral plass i aktivitetssystemet ved å være plassert på toppen av pyramiden. Men det er og noe som deltakerne (subjektet) anvender både *verbalt*, *atferdsmessig* og *fysisk* for å nå det overordnede målet med prosjektet - å produsere en film.

En gjennomgående fargekode som brukes i alle mine modeller og tabeller i denne avhandlingen er rødt, gult og grønt (trafikklyskode). Fargesymbolene representerer fasene/stadiene i prosessene. Før- mellom- og slutfase. Blå er markert som en overleveringsfase mellom gruppene.

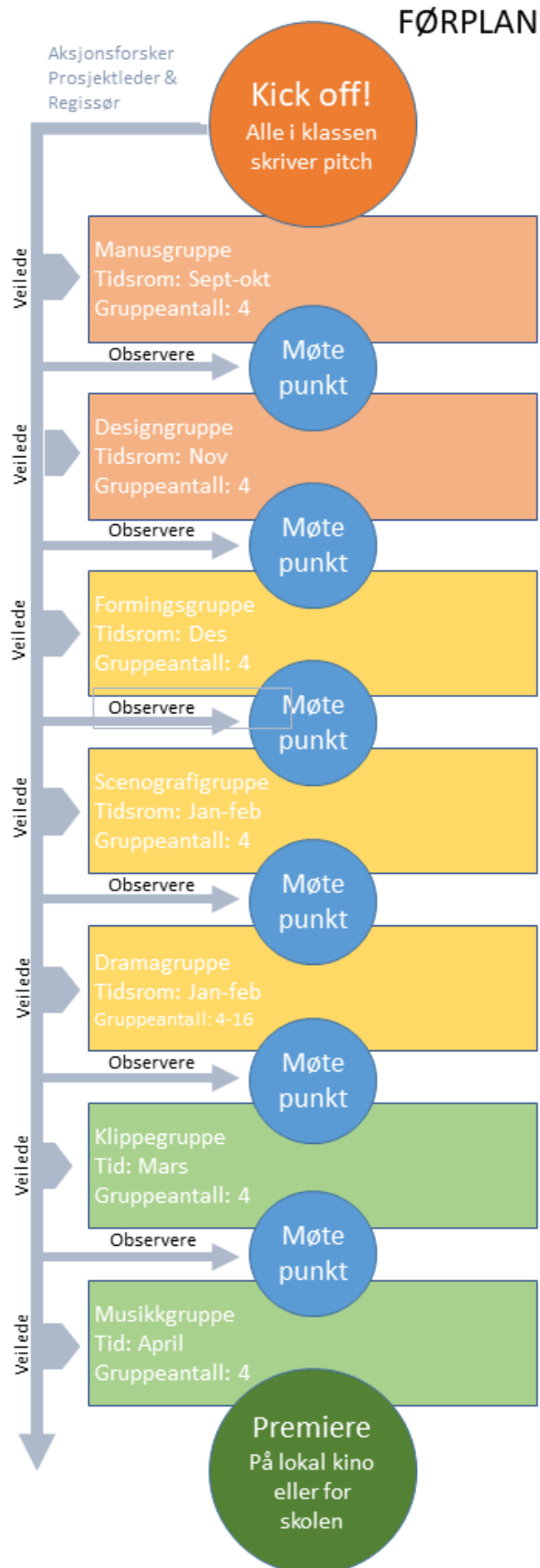
4.1 Filmprosjektet og organisering av gruppene

Elevene på 7.trinn fikk gjennom ni måneder være med på å produsere en kortfilm på 5-15 minutter. Dette var og resultatet av prosjektet. De skulle bli kjent med filmmediets produksjonsfaser gjennom ulike gruppekonstellasjoner. Et mål var og å få gruppene til å samhandle og overlevere innspill i prosessen. Filmprosjektet startet i September 2020 med en Kick off eller introduksjonsfase. Her fikk elevene info om prosjektet, de ulike gruppene, de ulike delmålene (skrive manus, filme, klippe) og hvor mange plasser det var på det ulike gruppene. «Denne fasen har til mål å vekke motivasjon og gi kunnskap om selve prosjektarbeidsmetoden. I denne fasen fastsettes også de ytre rammene for det videre prosjektforløpet» (Berthelsen mfl. 1987, referert i Postholm, 2020, s.194). Det ble opplyst at dette var frivillig og at det ikke var tilstrekkelig med oppgaver til alle elevene i prosjektet. For å sette elevene i gang med tankespinn rundt hva filmen kunne handle om, fikk alle i oppgave å lage en kort fortelling eller *pitch*. Jeg viste noen videoer om hva en pitch skulle inneholde. Teksten bak dvd cover kan ofte sammenlignes med en pitch. Det skal forlokke eller gi en liten smakebit på hva fortellingen skal handle om. Den er gjerne på tre, fire linjer og beskriver hovedkonflikten, karakterene og *location*. På forhånd vil det være lurt å gi en liten innføring i hva en slik pitch skal inneholde, og informere om prosjektet og ulike filmsjangre. Jeg viste en tidligere filmproduksjon fra skolen (*The Great Picnic, 2019*) og skrev eksempel på pitch fra denne filmen for å konkretisere. Elevene fikk deretter ut et skjema der de kunne velge tre

grupper i ulike prioriteringer (1.valg, 2.valg, 3.valg) Elevene fikk velge mellom 7 ulike grupper: manusgruppe, designgruppe, rekvisitt/kulisse gruppe, scenografi gruppe, drama/skuespiller gruppe, klippegruppe/visuelle effekter og musikkgruppe. Tabellen på neste side viser resultatet av førstevalg til de 39 elevene som valgte å stemme. Det var en elev som valgte manus som førstevalg, ellers var det mange som førte seg opp på klipping og skuespill som første valg. Siden førstevalget var så ujevnt fordelt måtte jeg se gjennom på hva deltakerne hadde som andre og tredje valg for å finne en jevn og god fordeling av arbeidsoppgaver.

Grupper	Antall deltakere
Manus (treatment,manus)	1
Design (skisser, storyboard)	4
Forming (rekvisitt, kulisser)	4
Scenografi (kamera, lyd, lys)	3
Skuespill	12
Klipping & visuelle effekter (VFX)	13
Filmmusikk	2

Den (første) strukturmodellen eller grovplanen til høyre illustrerer fordeling av antallet i de ulike gruppene og de faste oppsatte møtepunktene mellom dem og min rolle som veileder og observatør gjennom hele prosessen. I prosjektet med kasusstudie som blir presentert i kap.11 (Postholm, 2020), kommer det fram fra deltakerne et ønske om skjønnsbalanse i gruppene. Jeg tenkte og at heterogene grupper, dvs. grupper med ulike interesser, væremåte vil komme prosjektet til gode. Fra tidligere filmprosjekter har jeg gode erfaringer med å dele ut lapper der elevene kan føre opp i prioritert rekkefølge aktiviteter de i utgangspunktet er interessert i. I dette filmprosjektet stilte jeg meg mer positivt til gruppearbeid, og forskjellen denne gangen var at elevene fikk velge sine roller i prosjektet ut i fra personlige ønsker og på eget initiativ, noe som styrker motivasjonen i startfasen av et filmprosjekt.

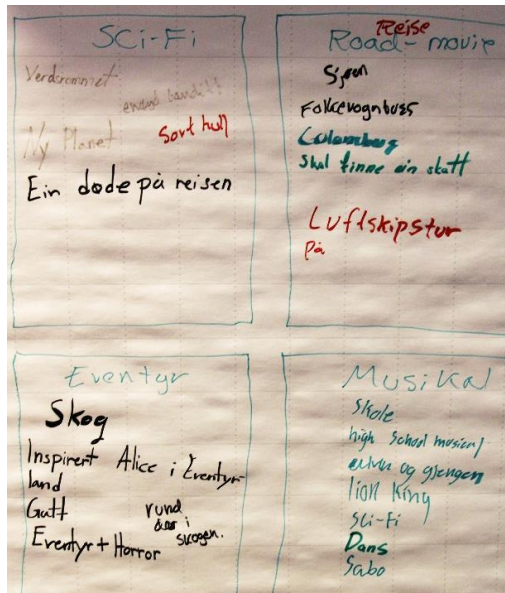


4.2 Manusgruppen (1000 ord)

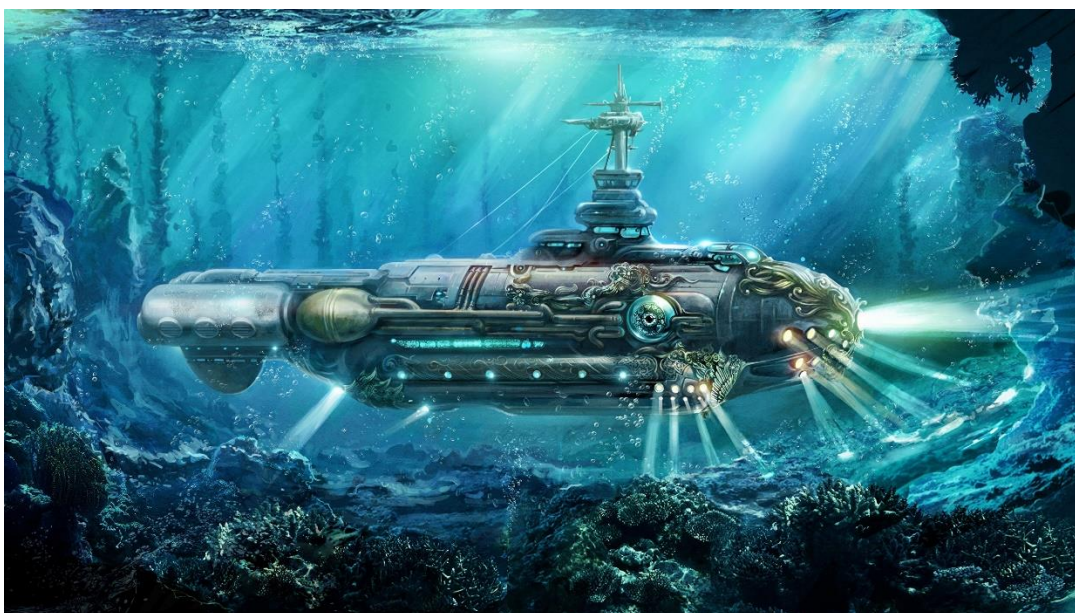
Planen var å gå gjennom pitchene senere med manusgruppen etter kick off, men etter en vurdering tenkte jeg det ville være mer motiverende å starte idémyldringen med blanke ark for denne gruppen. Pitchene fra alle elevene ble derfor en oppvarmingsoppgave i prosjektet. Det var ingen gutter som valgte manusgruppe som første og andrevalg, så jeg rådførte meg med to jenter som ble valgt inn i denne gruppen i september til å gi meg noen anbefalinger, siden jeg ikke kjente klassen spesielt godt. Schmidt (2005) anbefaler å danne en gruppe på fire personer, gjerne bestående av to jenter og to gutter for å få kjønnsbalanse i gruppen. I dag er kanskje denne tankegangen gammeldags. For meg var det heller viktig å få litt balanserte interesser i denne gruppen uavhengig av kjønn.

I starten av arbeidet snakket vi løst om prosjektet og hvilke sjangre vi kunne tenke oss å jobbe med. Jeg introduserte tre akts modellen (s.31) og hvordan manus føres inn i dokument. Vi hadde 3 ulike workshops (uke.42 & 44), der gruppemedlemmene fikk utforske ulike filmidéer ved hjelp av Post-it-lapper med 4 ulike farger. I den første workshopen ga jeg dem i oppgave å skrive en sjanger på en Post-it-lapp og klistre den på en tavle. Deretter skulle de rullere blokken til venstre (klokkeveien) og finne en tilfeldig location, feste den på tavlen og til slutt finne en karakter/person på den siste lappen. Dette var en idé som ble improvisert av meg i øyeblikket. Det ble mye latter i rommet da lappene med påskriften *komedie*, *Afghanistan* og *klovn* ble satt sammen. Tanken min var at de skulle finne originale idéer og bryte med tradisjonelle og opplagte forbindelser som f.eks.: skrekk – spøkelseshus – Dracula. Eller western – tog – cowboy. Post-it lappene fikk de ta med seg hjem for å bearbeide dem til eventuelt treatment seinere. Jeg var og opptatt av at vi skulle generere mange idéer i starten og oppnå divergent tenkning. Om ikke idéene ble tatt med i det endelige manuset, ville de uansett sette i gang tankespinn som var hovedmålet med aktiviteten. Jeg hadde noen kriterier til det endelige manuset som elevene måtte notere seg. Filmen skulle appellere til et bredt publikum og gjerne til hele skolen, og den skulle være 5-20 min lang. Det ville være en fordel om den inneholdt en del skuespillere, slik at mange i klassen kunne bidra som både skuespillere eller statister. Det skulle ikke være innslag av vold, sex, drap eller våpen i filmen, men det kunne være hint av spenning og litt grøss, og elevene stod fritt når det gjaldt sjangervalg. Deltakerne fikk i slutten av timen vite hvilke elever som hadde valgt skuespill som førstevalg. Kanskje de kunne danne seg noen tanker om karakterbygging ut i fra listen? Disse retningslinjene kan kanskje virke hemmende i prosessen, men det er viktig å ha noen føringer eller regler i starten av et prosjekt, slik at elevene ikke føler det er fritt fram for innholdet i filmen. I

aktivitetssystemet er dette området markert som *regler* og plassert i venstre hjørne. Workshop 2 lignet mer på den første, men denne gangen var pennen fri og elevene kunne tilføre objekter, lokasjon, karakterer i filmsjangre jeg hadde definert på forhånd (road movie, musikal, sci-fi og eventyrfilm).



I den tredje workshopen ba jeg elevene skrive ned ord de assosierte med et bilde de fikk utdelt, gjerne knyttet til en fortelling på 10-15min. Filmen skulle være en film med havmonstre i klassisk 50-talls stil, og den skulle filmes i sort/hvitt. Denne oppgaven ble nærmest introdusert som et bestillingsverk.



Illustrasjon: Pavel

Samtale under skriveøkten:

Ida: *Kvifor er dei der nede? Kva skal de på denne turen?*

Laurits: *De leter etter Leviathan eller fra filmen Attack on Titans. Noen som kanskje skal redde di. Nessie, Lock Ness kan være med?*

Vegard: *Minner om et dataspillet Subnautica! Vi kan ha med en undervanns hydra. (flerhodet murene)*

Laurits: *Skjermen knuser kanskje. De leter etter en skatt på dypet. Eller jobber på en oljerigg. De går ned i vann fra en oljerigg. En oljerigg i tre på starten av 1900 tall. De er på oppdrag men finner noe helt annet!*

Berit: *Megaladon og en kjempestor sjøstjerne kan du ha med.*

Ida: *Sjøhest! Kan den være skummel? Eller som er med dem som hjelpere. De følger etter dei.*

Laurits: *Det var det jeg skrev. En gigantorm sjøstjerne.*

Vegard: *Minner om «Dypet!» det barneprogrammet vet du!*

Meg: *Hva med en gigantisk eremittkreps? Der vi ser en klo som fanger ubåten.*

Laurits: *Haha, ja eller sjøkreps? Eller hva med en enorm ål som er elektrisk som klemmer ubåten slik at de inni får støt?*

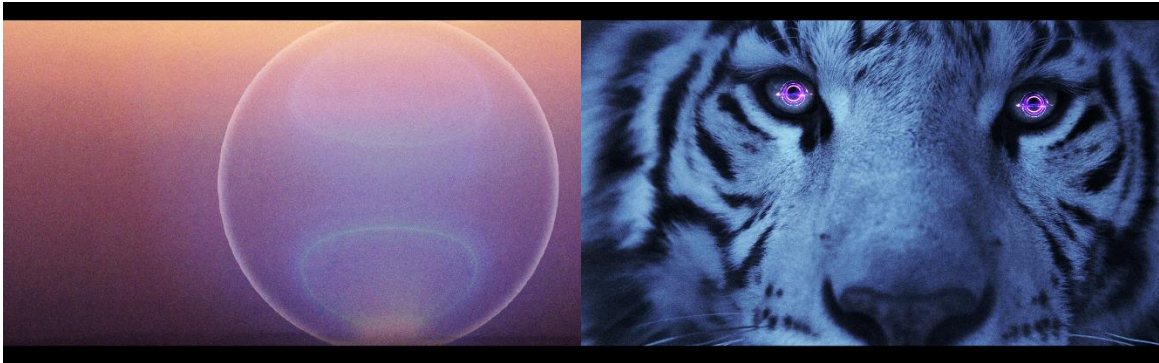
I denne workshopen kom de verbale artefaktene tydelig fram. Gjennom samtaler og idé generering fra deltakernes forforståelse av tematikken. Idéene ville jeg ha med videre til neste års filmprosjekt. Målet var ikke å lage et ferdig manus/synopsis, men sette tankene i sving gjennom assosiasjoner. Jeg ønsket å få fram elevenes forforståelse i møte med sjangeren og med fortellerstrukturen basert på tre-akts modellen de hadde fått presentert tidligere (se s.31). Vi delte tankene høyt mens vi skrev sammen i google docs (brainwriting). Med prosessmodellen min (figur.7) i bakhodet var fase 1-5 (*Oppgaven/delmålet - få kunnskap om feltet og generere idéer*) sentrale i planleggingen av opplegget disse første ukene. Mine refleksjoner rundt hensikten med disse workshopene kan enkelt oppsummeres fra ett av mine notat: «- *Det vi gjør nå kan sammenlignes med å tømme en legokasse og lete etter de delene man vil ha med videre i byggingen.*» Det er kaotisk, men samtidig tenker jeg idégenereringen ufarliggjøres. Målet er ikke fastlagt. Det er noe udefinert som vi skal jobbe fram mot. De kreative prosessene i disse workshopene er delmål fram mot et endelig mål (filmmanuset) og bør vies mye tid til. For noen kan disse workshopene oppfattes som kaotiske og sløsing med tid, men som Amabile og Cleese blant annet trekker fram kan tidspress være en hemmende faktor for kreativiteten.

Etter de tre workshopene kunne vi starte på hver våre fem treatment, enten fra grunnen av, eller etter inspirasjon fra workshopene med post-it lapper. I treatment-fasen skrives ikke det ferdige manuset, men gjerne mer detaljert om filmens fortellerstruktur i tillegg til noen replikker. Det er mer en ustrukturert skisse av det ferdige manuset. Etter hvert som elevene ikke fikk flere idéer på sitt treatment, kunne de gå inn på en av de andre sine og skrive. I evalueringen av dette syntes elevene det var vanskelig å sjonglere tankene på alle fem treatment samtidig, og det opplevdes som litt uoversiktlig. Samtidig var det godt å kunne ha mulighet til å jobbe med parallelle treatment når en satt fast i sitt eget, og komme med bidrag til de andre. Samskriving eller *brainwriting* (s.28) i dokument på *google disk* ble et nyttig hjelpemiddel (*artefakt*) for å få felles oversikt over 5 ulike treatment og veien videre i manusskrivingen. Vi opprettet et digitalt grupperom (Google classroom) for filmprosjektet, der vi kunne dele info, bilder, videoer, linker og inspirasjon underveis i prosjektet med de andre gruppene. Google Classroom hadde en viktigere funksjon til manusskriving enn i de andre gruppene, siden elevene gjerne ville se de fysiske artefaktene (rekvisitter, skisser, modeller, opptak) fra de andre gruppene underveis i produksjonsløpet.

Det var flere episoder der vi kom i en form for *gruppeflyt* der idéene vokste, eller ved at deltakerne bygget videre på innspill fra andre. Dette var under presentasjonen av de fem ulike treatmentene vi alle skulle stemme på (uke.48). Alle kom med bidrag til de ulike forslagene, men det var ett av forslagene (treatments) som skilte seg ut, der alle viste stor entusiasme.

Siden dette fikk flest stemmer, ble det jobbet videre med det i manusfasen. Kort fortalt handler pitchen om en vennegjeng på fire barn som finner en mystisk kube i fjæresteinene etter skoletid. Det var startskuddet til fortellingen. En av guttene i gruppen (Laurits) foreslo at vi måtte ha med en fisker som kanskje kunne oppdage kuben før barna, og at fjæra var en møteplass som bare de visste om. En annen (Vegard) foreslo at kuben kunne «påvirke gravitasjon som flo/fjæra, eller at vannet trakk seg tilbake akkurat før en tsunami». Ei jente (Ida) hevdet at kuben måtte være lilla og at barna fikk blodige sår eller brannskader når de tok på den. Ida: «Eller den har en kraft som ringen i *Ringnes herre*, og handlingen bør være litt mørk!» Meg: «De kan prøve å åpne kuben i en garasje kanskje?» Ida: «Eit naust hadde passa bedre, og der er det òg verktøy». Ei jente foreslo at barna burde sykle til dette stedet ved sjøen. Vi snakket løst om sjangeren (science fiction) og serier som inspirerte oss. (Stranger things, Heroes, E.T) Jeg fortalte om et science fiction aktig mareritt som jeg opplevde som 8-åring, og som gjorde inntrykk på meg. Kort handler marerittet om en enorm lilla gassaktig sfære som stiger opp bak en bakketopp i nærheten av en jungel. Dyrene i jungelen blir

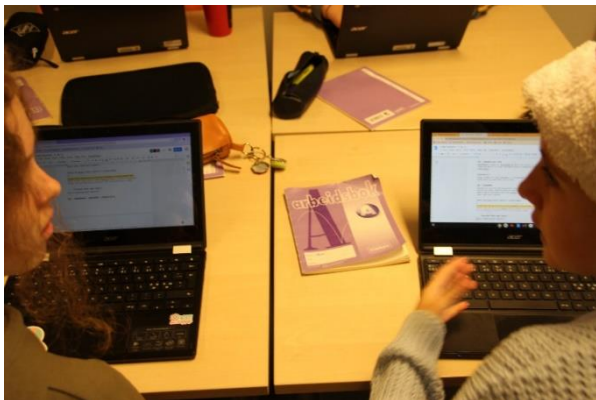
hysteriske og freser mot dette fremmede objektet. Drømmesekvensen kan nesten minne om scenen fra filmen *2001: En romodysse* (1968) - apenes møte med monolitten.



Over: Stillbilder fra introen i filmen.

Deltakernes forforståelse for Fantasy/science fiction sjangeren kommer tydelig frem i disse samtalene. Vi påvirkes av kulturen vi vokser opp med og de narrative grepene vi opplever enten det er fra filmer som *Arrival* (2016), *Annihilation* (2018), *2001: Romodysse* (1968), *Star Wars* (1977-2019), *E.T* (1982) *Stranger things* (2016-) eller virkelige hendelser (tsunami 2004) og drømmer.

Ida bygget videre på min fortelling ved å foreslå at vi kunne plassere denne drømmen inn i introen, og at det kunne være et mareritt som en av karakterene i filmen hadde hatt, og senere kunne male. Ett av mine bidrag til historien var at handlingen til de fire hovedpersonene kunne starte på en skole i en naturfagstime, der tema var verdensrommet, dette for å forsterke temaet science fiction. I startfasen av manusskrivingen og i generelle kreative prosesser finner en gjerne ulike biter som en senere prøver å knytte sammen. Når David Lynch skriver manus til langfilmer, jobber han med å generere 70 idéer. “Get 70 Ideas! And you write these scenes on 3x5 cards. Then when you have 70 of them, you’ve got a feature film” (Lynch, masterclass.com). Det høres veldig banalt og enkelt ut, men utfordringen er å sette sammen disse bitene. Fordelen med å skrive til tv-serie er at en opererer med en friere fortellerstruktur i forhold til den strukturerte 3 akts modellen.



Spørsmål om hvor kubene skulle plasseres i fjæra og fra hvilken vinkel ble luftet i de senere møtene. Jeg foreslo at vi kunne dra ut på location for å finne passende steder til innspilling. Som nevnt tidligere var dette et bevisst valg fra min side med tanke på avbrekk og inkubasjon (s.23).



I disse ekskursjonene går man mer inn på detaljnivå. Skal vi plassere tang over kubene? Skal fiskeren pilke eller trekke garn? Hvor skal skuespillerne stå, og hva skal de ha på seg? Hvordan spiller værforhold inn på innspillingsdagen?

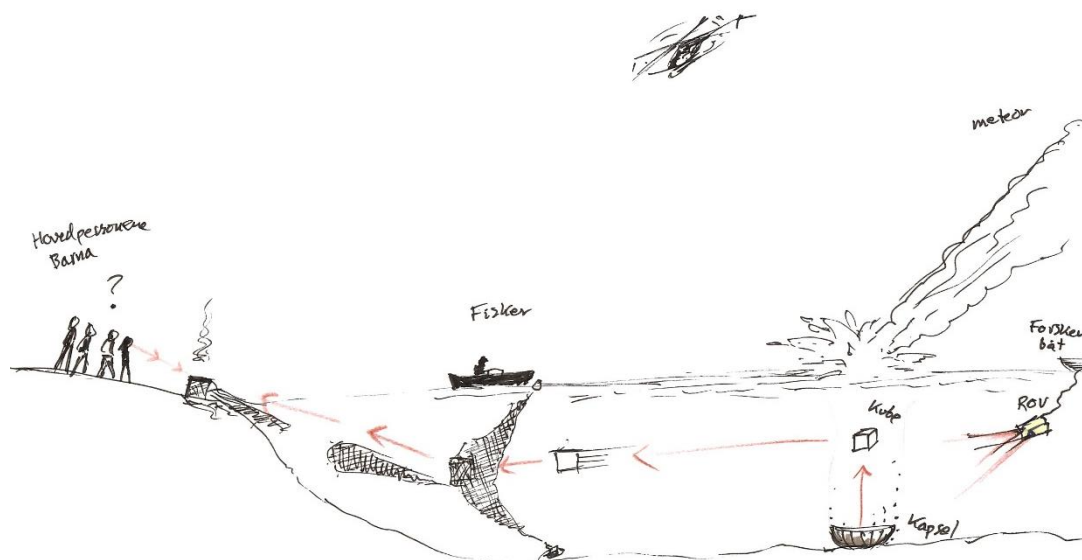
Erfaringsmessig improviserer man mye på selve opptaksdagen når det gjelder komposisjon og hvor skuespillerne skal stå. En følger heller ikke storyboard til punkt og prikke, men ser hva som føles naturlig å ha med i øyeblikket.



Å gi deltakerne hjemmelekse i form av skriveoppgaver fungerte særdeles dårlig. Deltakerne begrunnet dette med at det var lettere å møtes fysisk og få idéer i fellesskap, enn å jobbe alene hjemme over nett. Dette tolker jeg gjennom fokusgruppeintervjuene som at elevene foretrekker kollektive fellesskapet fremfor å jobbe individuelt foran pc-en.

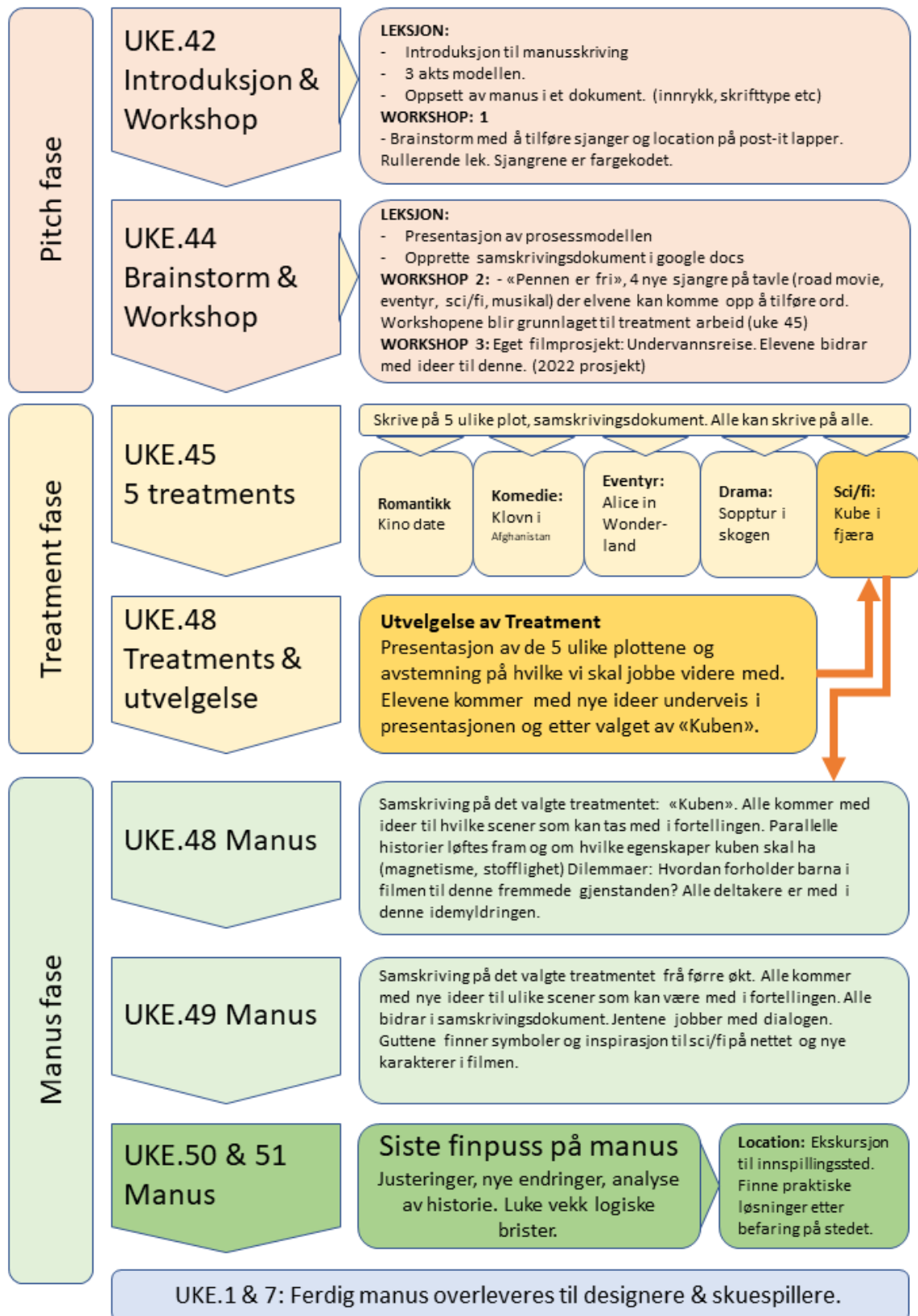
4.2.1 Synopsis av manuset «Kuben»

En meteorittlignende gjenstand lander i havet vest for øya Sotra. Fire barn bestemmer seg for å dra ned til sjøen etter skoleslutt for å se på alt virvaret rundt hendelsen fra nedslagsfeltet. Det er mange helikoptre som svever i luften. Mens de skuer utover havet, finner barna en mystisk metallisk kube i fjæresteinene. De tar den med til et naust for å undersøke objektet og prøver å åpne den for å se hva som er inni, men uten hell. Noe uventet skjer med kuben idet sistemann blir igjen for å rydde i naustet (filmens cliffhanger). Parallelt med de fire barna i hovedhistorien er det en fisker som får et lite møte med denne kuben når han skal trekke garn, og kuben setter seg fast i garnet. En venninne av gjengen som er hjemme fra skolen pga sykdom, har hatt et mareritt nært knyttet til dette uventede besøket. Kortfilmen er en slags prolog eller pilotepisode til en tv-serie.



Illustrasjon av hendelsen og karakterene. I etterkant skulle jeg som prosjektleder visualisert handlingen for elevene som i bildet over, slik at manusgruppen kunne hatt noe visuelt å forholde seg til under manusskrivingen (uke.48-51).

4.2.2 Prosessforløpet i manusgruppen



Modell over: Viser prosessfasen m/produksjon for hver fase.

4.2.3 Funn fra fokusgruppeintervju & evalueringsskjema

Den siste uken (51) viste jeg deltakerne en skissert oversikt over hva vi hadde vært igjennom fra uke.42 til 50. (førskisse fra plan på forrige side) Dette var for å gi dem et tilbakeblikk før de skulle fylle ut evalueringsskjema. Med denne oversikten kunne de se hvilke måter de foretrakk å jobbe på, og hva jeg som aksjonsforsker evt kunne tilpasse og endre på til neste filmprosjekt. Workshopene engasjerte dem mye, spesielt dette med å ta frem post-it lapper og veksle mellom ulike filmsjangre. Å gå på location var artig for elevene, fordi de fikk mer visuelle idéer til manuset.

Lærer: Hvordan har samarbeidet fungert i manusarbeidet?

Berit: *Det har vært gøyt å jobbe i lag. Vi har snakket mye i lag og så ble det sånn. Vi henter jo inspirasjon fra ulike filmer og serier. (Stranger things, E.T, Ringenes Herre)*

Ida: *Jeg skrev litt på mitt eget... Vi skriv jo i lag og så deler vi. Enklere når vi snakker og deler. Når vi snakker sammen så får vi så mange idéer. Vi hadde kunnet lage et 3 timers manus på 1 time.*

Fra evalueringsskjema:

Hvor fornøyd er du med dette prosjektet totalt sett?

Berit – *Eg er veldig fornøyd, det var veldig gøyt å jobbe med personene og måten.*

Ida - *Det har vært veldig gøy og lærerikt.*

Følte du at du ble inkludert i manusarbeidet? Fikk du bidra med dine idéer?

Berit – *Eg syntes eg bidrog masse, og alle idéene mine kom fram.*

Ida – *Ja det gjorde eg.*

Er det noe du savner eller som du føler kunne vært gjort annerledes i skriveprosessen? Hva kunne vi jobbet mer med i dette gruppearbeidet?

Berit – *Ingenting spesielt, av og til følte eg meg fast. Men ingenting sånn egentlig.*

Ida – *Det er egentleg ikkje noko spesielt eg ville ha endra på. Kanskje meir av det me gjorde i veke 50 med å gå på location.*

Hva tenker du om arbeidet videre, og de som skal ta over manuset og designe? Er det noe du er spent på der?

Berit – *ALT! Eg gleder meg til og sjå dette bygges opp. Men eg er litt spent på kordan skuespillerne vill tolke karakterene, vil dei tenke det samme som oss?*

Ida – Eg er veldig spent på egentleg alt. Håper at det ender opp sånn vi har tenkt, at det funker greit og at dei liker idéen.

To av deltakerne i manusgruppen hadde en del erfaring med skuespill, og fikk dermed en sentral rolle som assisterende regissører. De kjente dessuten replikkene, historien og visste mer hvordan det hele skulle henge sammen. En fordel var at de hadde drama på kulturskolen, noe som kunne komme godt med når de skulle veilede skuespillerne under innspilling sammen med dramalærer. De to andre i gruppen fikk i oppgave å innsisere designet og konstruksjonen av kuben, og å komme med innspill i klippeprosessen. Dette var en avgjørelse jeg tok som prosjektleder etter nøye vurdering. Men det var også ønske fra manusgruppen, slik at de kunne påvirke den videre prosessen, å føle eierskap til filmprosjektet og ikke føle seg forlatt i manusfasen. I en rekrutteringsfase kan dette fungere som en gulrot for de i denne gruppen som kanskje tenker at dette bare handler om skriving.

4.2.4 Møte mellom manus- og designgruppen

Da manuset var nesten ferdig, overleverte vi det i uke 1 til designgruppen. Deltakerne som skulle ha regien videre presenterte historien til designgruppen bestående av 2 gutter. De fikk to kopier av manus som de gjerne ville lese gjennom. Det kom mange spørsmål fra deltakerne, som syntes historien var spennende. Spørsmålene var gjerne kritisk rettet, noe jeg så på som en gave til vårt videre arbeid, for manuset hevdes å være selve fundamentet i en filmproduksjon. Det er derfor viktig å gjøre et grundig arbeid for å kartlegge logiske brister. En av guttene mente vi burde vite hva denne kuben fra verdensrommet skulle undersøke på jorda.

Robert: *«Hva var målet til den eller oppdraget? Og hvorfor var den sendt hit?»*

Berit & Ida: *«Ja men publikum skal jo ikke få vite noe.»*

Robert: *«Nei tilskuere trenger gjerne ikke vite det, men vi som historiefortellere bør vel vite det?»*

Dette kan en jo tolke som at man ønsker å vite hva som skjer videre og i forkant av hendelsen. Guttene kom med ulike scenarioer om hvilke instanser som ville settes i sving ved en slik hendelse.

Robert: «Kommer USA på banen kanskje? NASA? ESA? og utenlandske forskere ville kanskje involveres i søket etter denne gjenstanden? - Hva med forsvaret eller redningstjenesten?

Jeg ble både overrasket og imponert av spørsmålene fra denne gruppen. Spørsmålene tok jeg videre til en astrofysiker og til norsk romsenter som jeg kontaktet via mail. Det kom flere tekniske spørsmål fra gruppen.

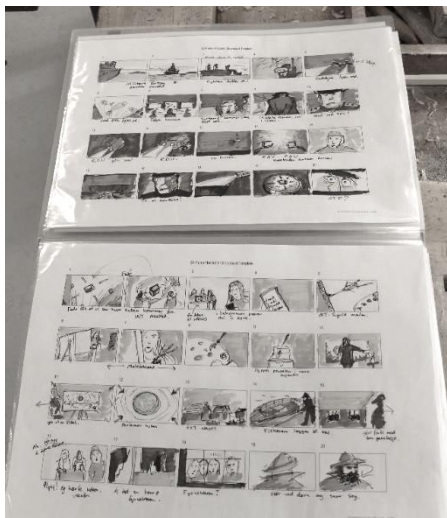
Robert: *Hvordan skal kubene fremstilles egentlig? Datagenerert eller fysisk kube? Hvor stor skal den være? Og farge?*

Manusgruppen ble nok litt overrasket over av alle spørsmålene og gikk litt i forsvar. De følte seg kanskje litt uforberedt og hadde ikke tenkt gjennom historien grundig nok. En flom av kritikk er kanskje ikke det man ønsker etter overlevering av manus man har brukt mange timer på. Etter å ha hørt gjennom lydloggen og transkribering, innså jeg at presentasjonen av historien var litt mangelfull. Da var det naturlig at det kom en del spørsmål i etterkant. Fra en aksjonsforskers perspektiv kunne jeg nok ha forberedt manusgruppen på dette, eller vi kunne sammen ha forberedt presentasjonen av historien bedre før denne *overleveringsfasen*.

Samtidig kom det noe godt ut av disse kritiske spørsmålene. «Aksjonsrettet forskning må være nyttig for deltakerne, ikke slik at vi alltid kommer fram til kvalitative bedre handlinger mens prosjektet pågår, men alltid slik at deltakerne får anledning til å diskutere og reflektere og dermed lære av handlingene og erfaringene prosjektet gir» (Tiller, 2016, s157). Designerne hadde mye de ville ha svar på, noe jeg tolket som engasjement fra deres side. Dette fikk jeg bekreftet på slutten, under fokusgruppeintervjuet. Jeg argumenterte med manusgruppen at en trenger kritiske røster i prosjekter for å forbedre ting. Dette hadde jeg trukket frem tidligere under manusarbeidet. En problemsøkende tilnærming må sees på som noe positivt for filmens narrative utvikling. En må anerkjenne at kritikeren stiller spørsmål. Det betyr at man tar prosjektet seriøst. Eller som Nyeng (2017) sier: Kritikkk er felleskap!

4.3 Design- og formingsgruppen

I neste fase skulle storyboard og design av gjenstander gjennomføres. Jeg rådførte meg med alle manusdeltakerne om hvem som kunne passe sammen i denne gruppen. Siden vi måtte komme fort i gang på nyåret ba jeg dem foreslå noen i klassen som behersket å tegne og som hadde gode forutsetninger for å løse oppgavene. Men kan stille seg kritisk til denne framgangsmåten med tanke på at prosjektet vil oppleves som ett elite-prosjekt sett utenifra, eller at elevene utelukket velger sine kompiser. Tanken min var å la deltakerne komme med innspill siden jeg ikke kjente klassen spesielt godt, og forslagene deres var basert på hva de visste av de andre elevenes forkunnskaper.



En annen faktor var at vi hadde brukt lang tid i manusgruppen (2,5 mnd), og på grunn av tidspress måtte vi komme i gang med skisser med noen som likte å tegne og var motivert for oppgaven. Jeg tok selv fatt på storyboard fordi jeg kjente historien og fordi to deltakere ikke meldte sin interesse for å delta i gruppen.

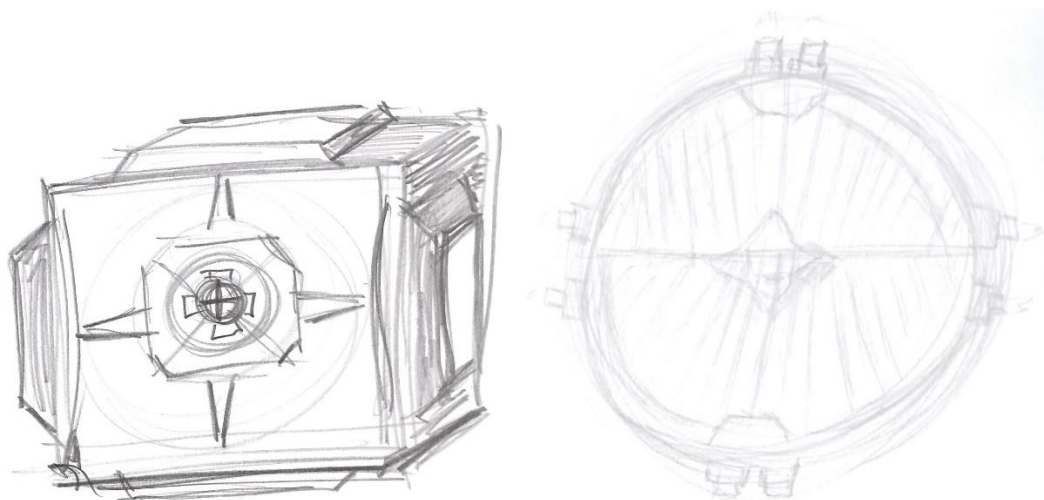
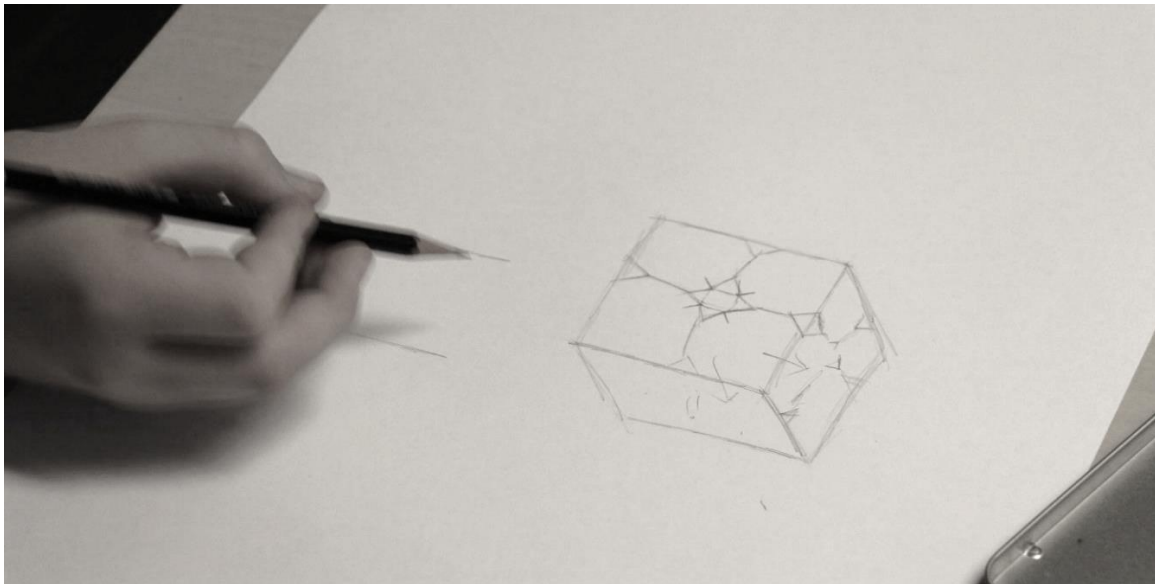
Storyboard arkene organiserte jeg i en plastmappe (bildet til venstre) slik at scenografigruppen kunne ha en mal å følge på innspillingsdagene. Pga. få deltakere i designgruppen ble det en rolig og konsentrert gruppe som

arbeidet mest med de fysiske artefaktene. Jeg spurte om de ville ha noen flere deltakere med, men de syntes det var like greit å arbeide konsentrert i en liten gruppe enn å rekruttere flere. Fordi de hadde færre og mer konkrete oppgaver enn den forrige gruppen, var målet deres også enklere. Det ene var å tegne en detaljert tegning av *kuben*, og den andre oppgaven var å designe en *kapsel* som kubene var pakket inn i når den skulle treffe jordatmosfæren. Andre oppgaver som design av tittelfont og filmplakat kom senere i klippeprosessen.

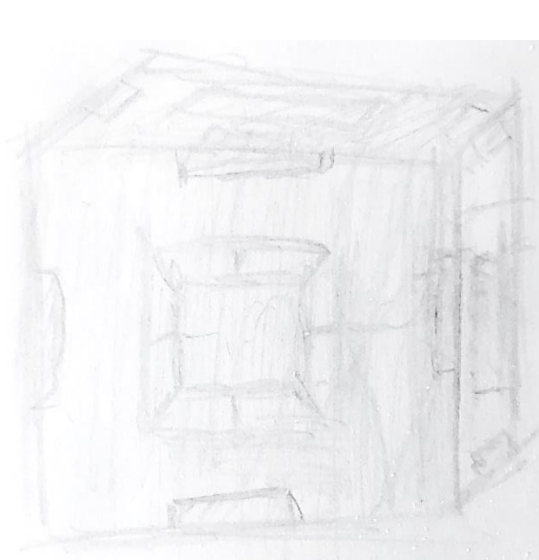
Guttene hadde stor interesse for Science fiction og eventyr da vi pratet løst i øktene. Alt av Tolkien var både lest og sett. Samtlige *Star wars* (1977-2019) filmer var sett og tv-serien *Mandalorian* (2019-) ble nevnt flere ganger. Laurits og Ida fra manusgruppen kom innom to økter mens designet pågikk. Ida likte spesielt designet til kubene, men foreslo at vi ikke skulle ha for mange detaljer og at den skulle være lilla. Ida: «Tenk enkelt! -Less is More! De kom frem skepsis fra en av guttene (design gruppen) da vi luftet ideen om å spraye kubene lilla. Martin: «En del vil nok tenke på dataspillet *Fortnite* hvis den blir for lik!» Laurits synes kubene egentlig burde være mer gjennomskiktig av glass enn at den var metall lignende. Men

jeg argumenterte senere for at spenningen ville kanskje forsvinne hvis vi så hva som var inni. Da ville kanskje barna i fortellingen skygge unna? Jeg nevnte sagaen om den trojanske hest og at det er like greit at kuben ikke fremstår som truende, men mer mystisk.

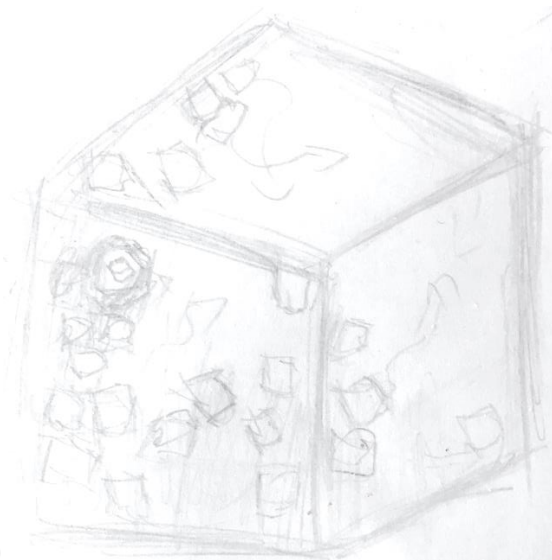
4.3.1 Skisser fra designgruppen



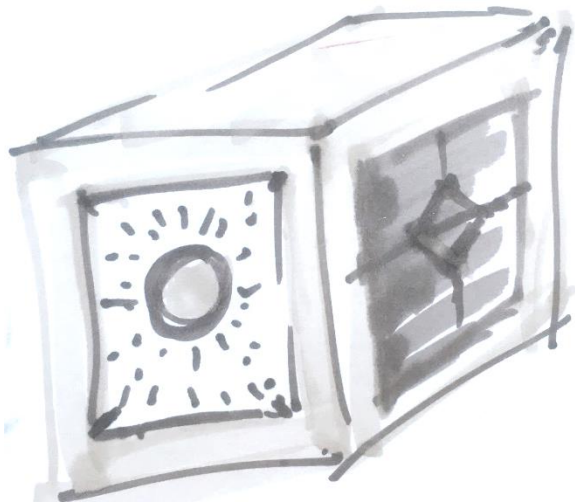
Det tegnes mange ulike forslag på hvordan kuben og kapselen skal se ut. Guttene forteller at de er opptatt av å ikke kopiere illustrasjoner på nettet, men gjøre designet til sitt eget. Mot slutten foreslår Robert å slå sammen elementer fra begge deltakerne i den endelige tegningen av kuben. Dette eksempelet viser deltakernes kombinasjon av idéer. Sentrale faktorer i design og formingsfasen er bruk av fysiske artefakter. Det prates mindre når deltakerne er konsentrert om oppgavene og utfordringene som skal løses.



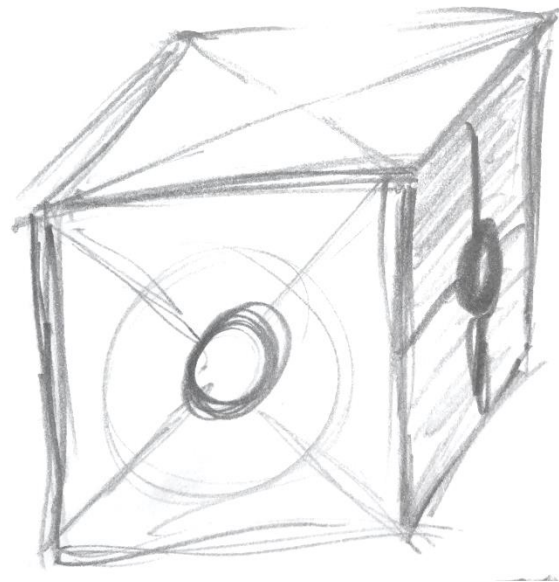
1)



2)



3)



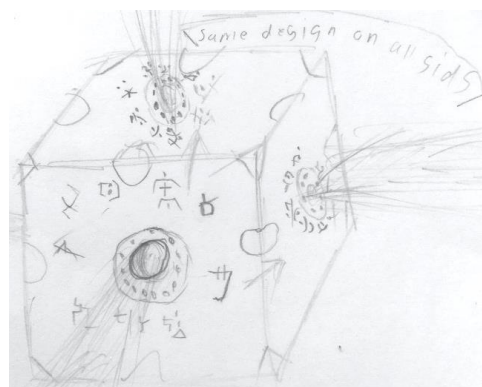
4)

Å designe en kube kan kanskje virke som en enkel oppgave, men hva sidene skal inneholde av symboler og tegn blir utfordrende å løse.

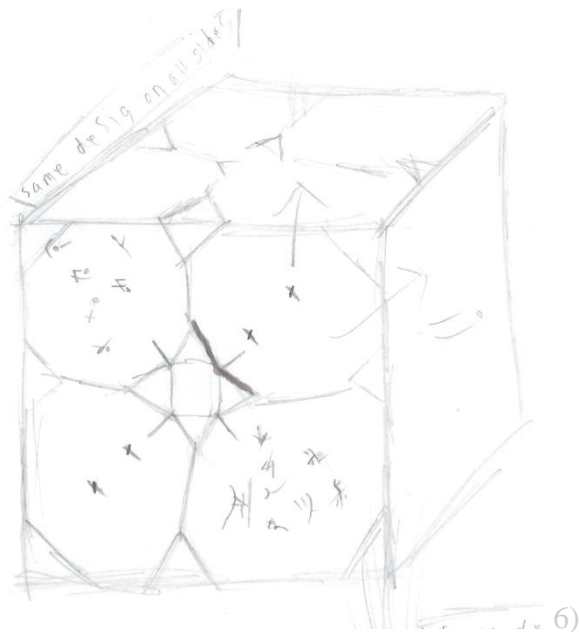
Problemet er at det er så uendelig av muligheter.

En tanke som vi må ha i bakhodet er at kuben skal kunne rotere. Derfor må 4 av flatene ikke ha for utstikkende detaljer.

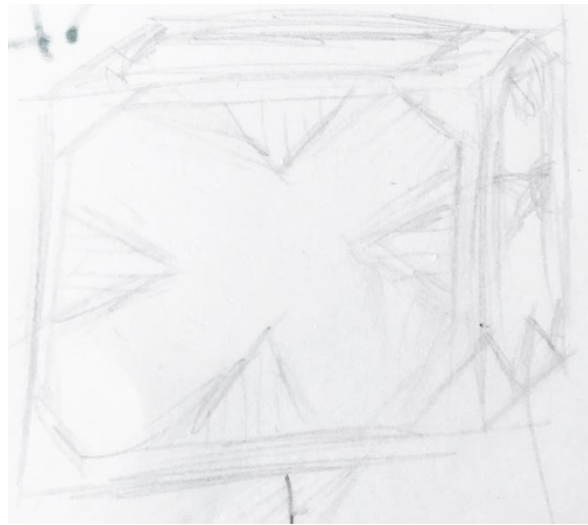
5)



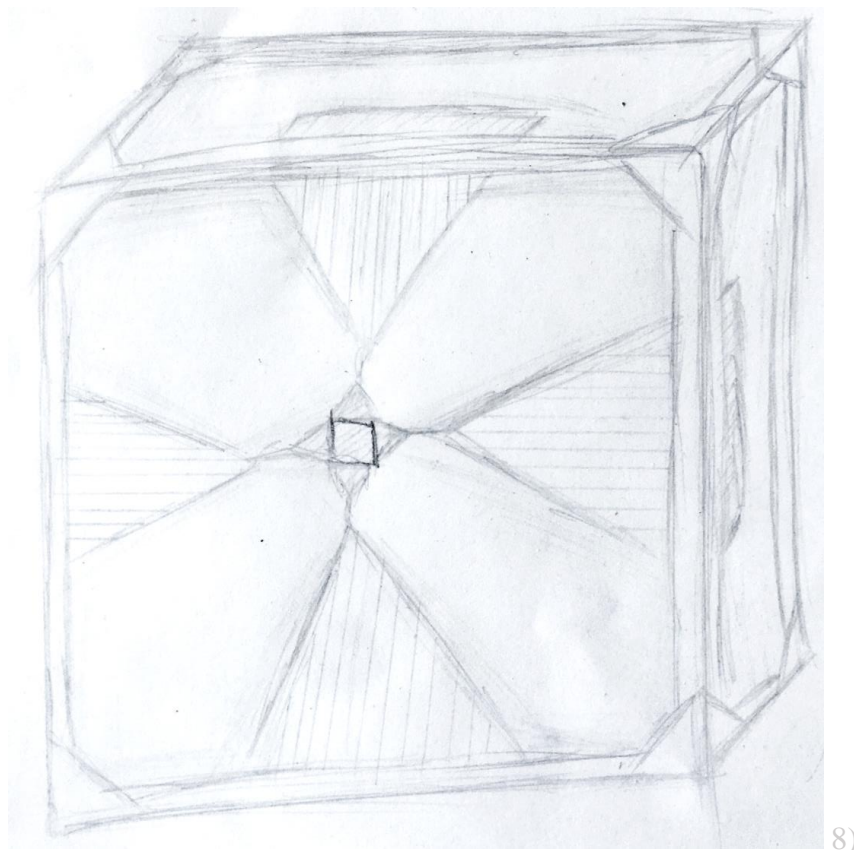
I selve utførelsen av skissene var elevene usedvanlig stille, noe jeg og påpekte for dem, siden jeg hadde hatt en gruppe tidligere med mye interaksjon. Dette kan skyldes at de var spesielt konsentrert eller var kommet i flyt-modus. I slutten av øktene uttrykte en av elevene overraskelse over at timen allerede var ferdig.



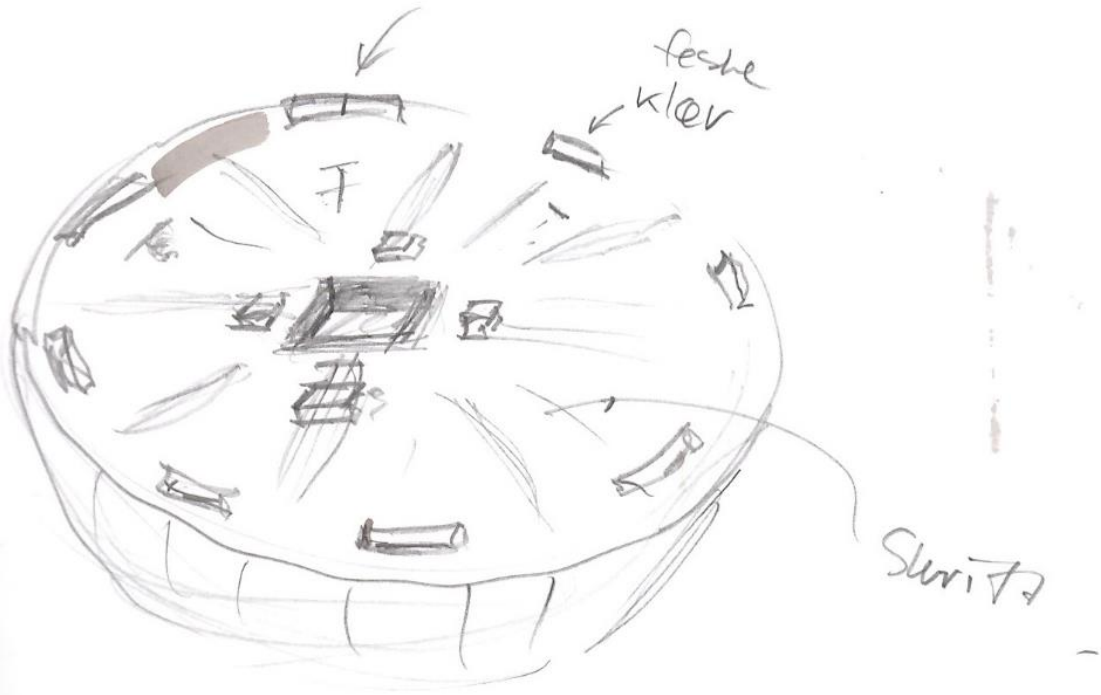
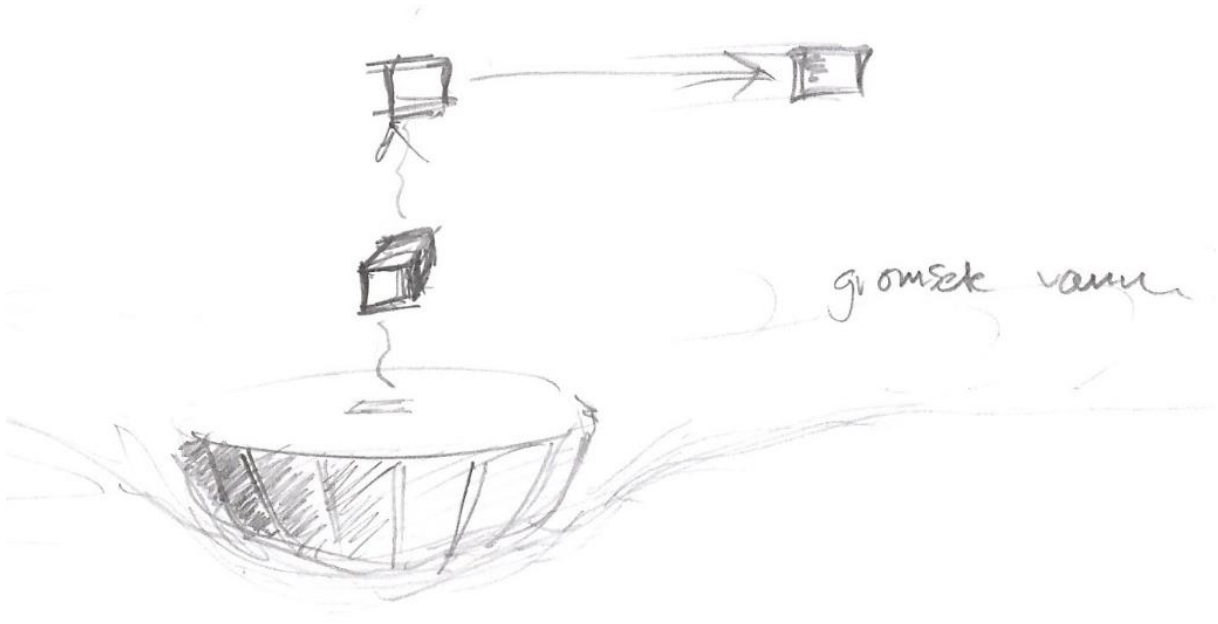
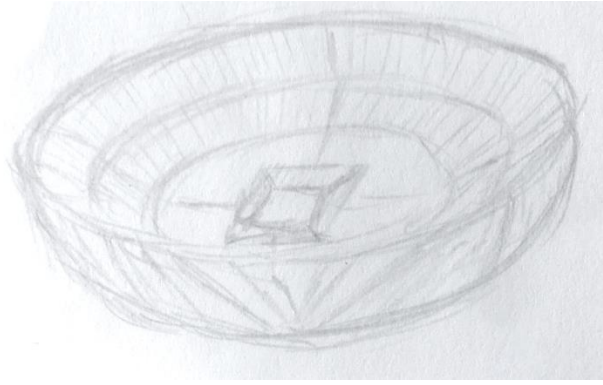
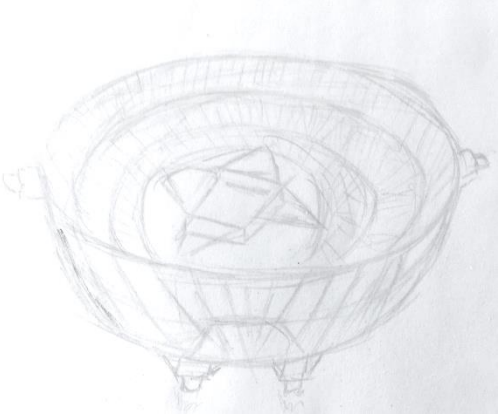
Martins design



Roberts design



Endelig design på Kubens front (største over nr.8) der den er kombinert med de to øverste forslagene (6+7). Dette var Roberts idé. Å kombinere design fra to tidligere forslag gjør at begge designerne får sette sitt preg på det endelige resultatet. Kapselen (neste side) får et firkantet rom i midten, der kubens er plassert i under ferden.



4.3.2 Formingsgruppen og dokumentasjon av prosessen

I formingsgruppen valgte jeg to elever som skulle få ansvar for å utforme hvert sitt objekt ut ifra tegningene til designgruppen. De kunne få velge om det ville jobbe på egenhånd, eller invitere med en samarbeidspartner som de visste de kunne jobbe godt i lag med. Dette var for å gi deltakerne medbestemmelse i prosessen og kanskje øke motivasjonen for arbeidet siden de skulle jobbe såpass tett. Deltakerne ville ikke jobbe selvstendig og hadde allerede tenkt ut en som de ville ha med som samarbeidspartner. Storyboard med historien ble videreformidlet til deltakerne, og konseptskissene fra designgruppen ble presentert.

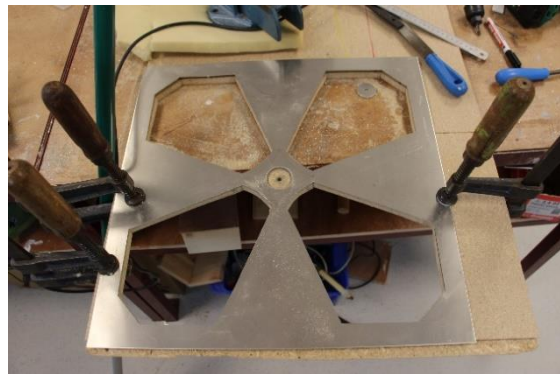


De likte historien/sjangeren og var ivrig på å komme i gang.

For å lage kubene startet elevene med å lage et skjelett, der 6 aluminiumsplater kunne festes rundt dette. For å presse platene godt sammen foreslo Torbjørn og Theodor å plassere en pult over dem, slik at det ble høyt og jevnt press på platene. Vi satte tvinner på toppen for å få ekstra vekt til å presse ned platene. Gruppen hadde ofte en problemløsende holdning til arbeidet.



Magnet ble festet for å lettere kunne åpne den ene siden på kuben. I scenen der barna møtte kuben ved sjøen skulle det ryke fra kuben. Planen var å brenne brakebusker for å få gode røykeeffekter. Det ble da et behov for ventilering.



For å unngå bøy i metallet en skjærer ut, bør en feste metallplaten til en treplate under. Det ble festet møbelfilt rundt flaten ved sagbladet til stikksagen for å unngå stygge merker i platen. Bildet under viser bakside og framside av kubens. Sirkelen til venstre er malt grønn for å kunne legge på effekter i etterarbeidet (post-produksjon).



Modell av kapsel ble lagd i et mykere materiale i formingsgruppen. Etter hvert som leiren ble presset ned fikk vi problemer med å få den løs fra formen. Det ble dannet vakuum og leiren satt helt fast. Meningen var at plasten mellom leiren og formen lett skulle kunne løses ut fra formen, men det fungerte ikke som planlagt. Plasten var tynn og revnet lett når vi skulle prøve å dra den opp. Løsningen ble å fjerne deler av leiren i senteret av kapselen, slik at sidene kunne brettes innover mot midten.



I etterkant av hendelsen tenkte vi at en todelt form ville løst dette problemet. Dermed ble det mindre press langs siden, og formen ville løsne etter hvert. Mye av arbeidet i formingsgruppen gikk ut på å løse praktiske utfordringer underveis.

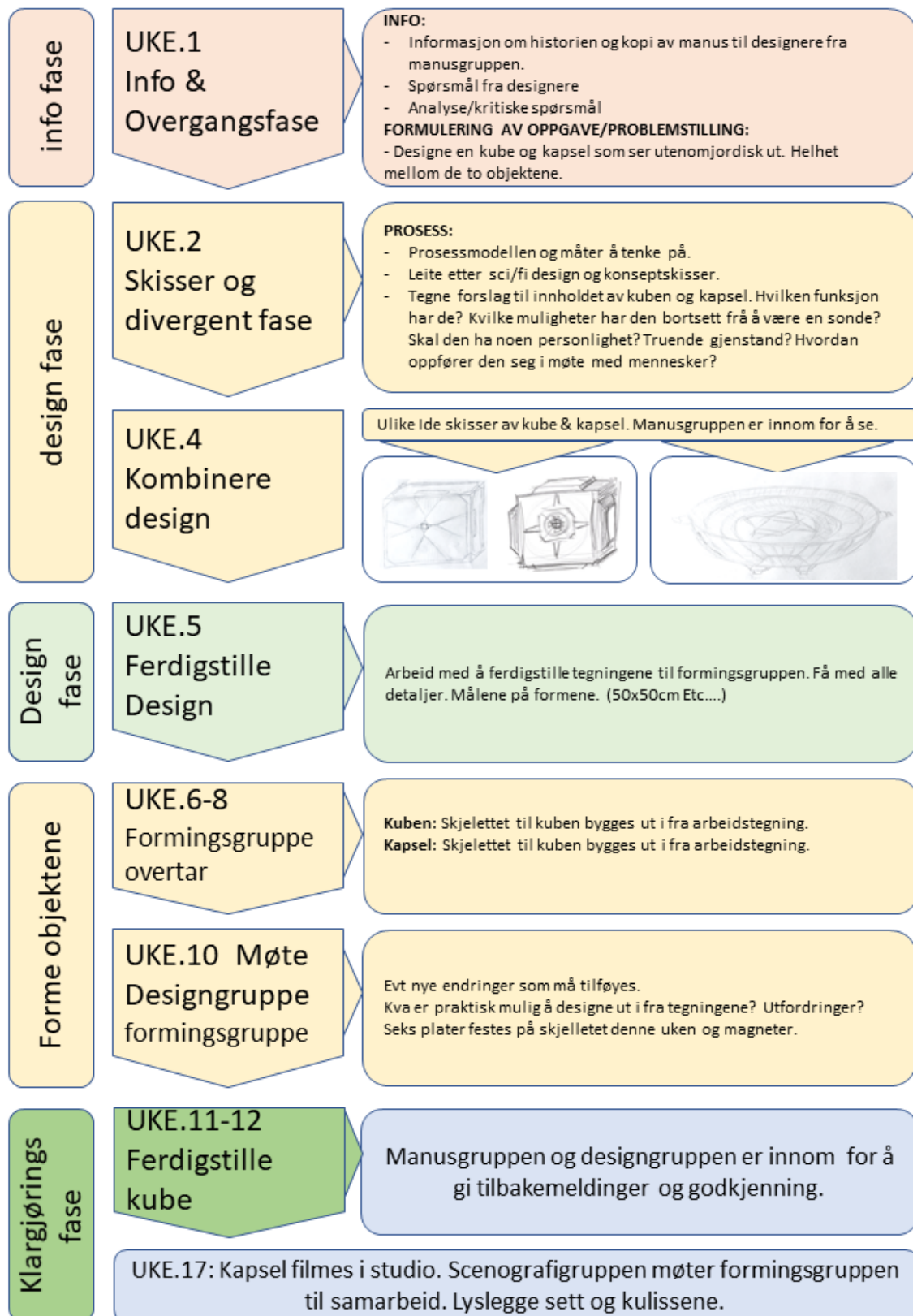


Cecilie foreslo at vi kunne bruke en metallplate inni formen i stedet for å bruke mye tid på å få rette former nede i kapselen. Formingsgruppen ble med videre da kapselen skulle filmes. Cecilie tok med en sekk med akvariesand hjemmefra som kunne brukes til scenen under vann.



Kapsel klargjøres for innspilling med bruk av akvariesand som skal illustrere havbunnen. Grønn duk brukes for å legge på bilder i etterarbeidet med visuelle effekter (VFX).

4.3.3 Prosessforløpet i design- og formingsgruppen



4.4 Scenografi- og dramagruppen

Scenografigruppen og dramagruppen skulle jobbe tett under innspillingen. Det var derfor viktig at det ble avsatt tid til å øve på de tekniske ferdighetene med bruk av kamera med meg, og med skuespillerteknikker med dramalærer.

Scenografigruppen fikk 2 økter (30+60min) til forberedelser, der deltakerne fikk en gjennomgang av utstyret og de nødvendige forutsetningene for å kunne filme. En viktig regel som ble presentert var «Rules of third» (se teoridel side.31) som deltakerne lett forsto prinsippet av. Vi oppdaget tilfeldigvis at kameraet hadde en innebygget funksjon, der displayet kunne deles opp i 9 ruter. I forbindelse med denne produksjonen, ble det kjøpt inn en del nytt utstyr, som vi alle måtte sette oss inn i. Blant annet: Solreflektor, trådløs videooverføringssender til nettbrett fra filmkamera, film-klapper, lydboom og retningsbestemt mikrofon (shotgun-mic). En utfordring med å ha en fullpakket kamerarigg er vekten av utstyret, når en skal bevege seg ute i felt. Løsningen ble å kjøpe en mindre utgave av samme kameramerke, (Blackmagic) med med samme bildesensor for å få god korrespondanse med det filmatiske 16mm uttrykket.



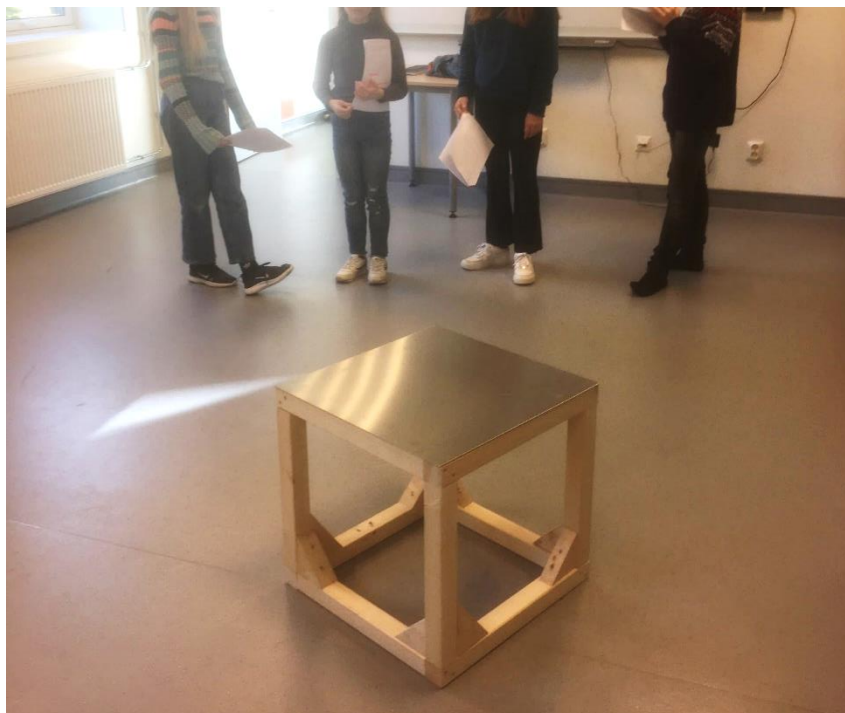
Scenografigruppen kjennetegnes av å bruke flest fysiske artefakter i filmproduksjonen. Det er mange innstillinger elevene skal sette seg inn i før opptak som: Fokus, eksponering, brennvidde, rules of third, ND-filter i forhold til lysforhold, lukkerhastighet, mic, støydemping, osv. For å gi elevene en god oversikt over instruksjoner og innstillinger, laminerte jeg en sjekklister som de kunne følge før opptak.

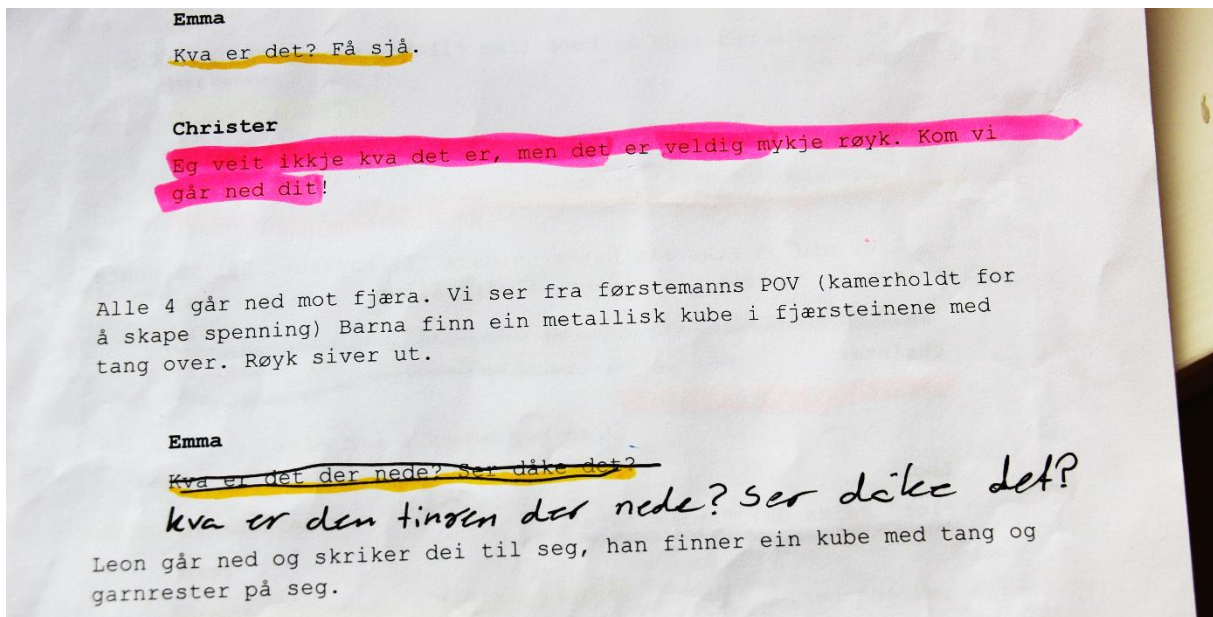
4.4.1 Scenografigruppens fysiske artefakter



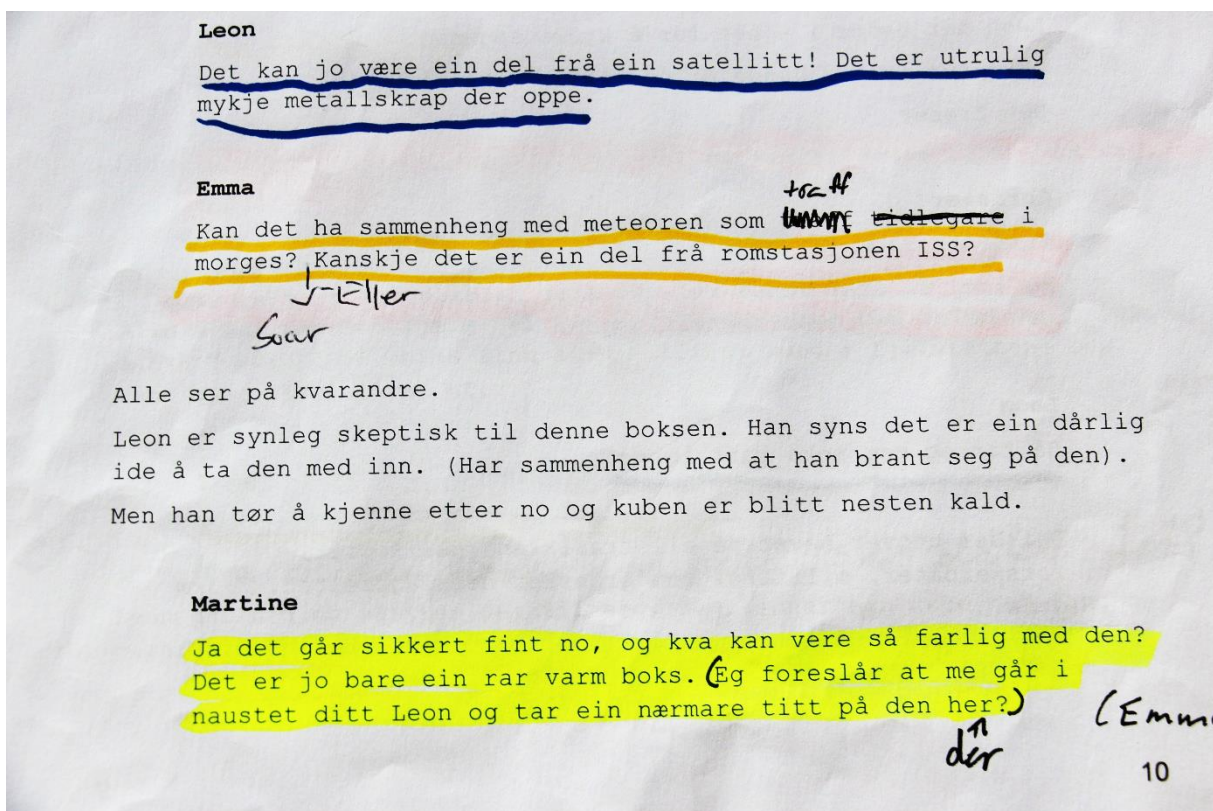
4.4.2 Dramatisering

Da det ferdige manuset var på plass, kunne det overleveres til alle de involverte i prosjektet. Skuespillerne fikk lest gjennom manuset på forhånd før innspilling. Om de hadde innspill på replikker og justeringer, ville vi bruke tiden framover til å endre evt dette. Siden jeg har lite erfaring med skuespillteknikk var det en fordel for meg å få ekstern bistand fra en dramalærer som jobber i kulturskolen. Dramalæreren introduserte seg selv for elevene og informerte om hvilke knep/strategier barna burde tenke på i forbindelse med skuespillet. Barna fikk varme opp med en øvelse der de skulle si ordet «Spaghetti» på ulike uttrykksfulle måter (Sint, glad, forelsket). Deretter startet vi gjennomgang av replikkene i manuset. Skuespillerne hadde med manus som de hadde gjennomlest på forhånd. De kom med ulike innspill på replikkene. Dette noterte de ned i hver sine manus. Enkelte av dem kodet replikkene med farger. Dramalærer og jeg var opptatte av at replikkene skulle føles naturlige for elevene. Når man skriver manus, tenker man ikke så grundig over de muntlige replikkene. Noen ganger kan replikkvekslingene føles kunstige. Det var derfor viktig at skuespillerne fikk ta del i denne endringsprosessen i replikkene. Gjennom øvelsene fikk vi testet ut dialogen før opptaksdagene. Det var mye som måtte endres underveis, og dette skrev skuespillerne ned i sine egne eksemplarer av manuset. Etter hvert som kuben fikk form, plasserte vi den i samme rom som skuespillerne, slik at de skulle ha noe fysisk å forholde seg til under gjennomgang av manus (uke.8)





Her gjør vi noen justeringer på replikkene. For Martine ble dialogen alt for lang å huske. Dermed fordelte vi den til Emma slik at hun fikk mer taletid i filmen (gul markering).



Etter den andre øvelsesdagen luftet jeg for dramalæreren om hun kunne tenke seg å bli med og veilede skuespillerne under innspilling, noe hun takket ja til. Dette ville gjøre det mer oversiktlig for meg under innspilling, da jeg kunne konsentrere meg mer om å veilede scenografigruppen.

I forkant av innspillingsdagene var det mange utfordringer. Det ene var været. Det var mye snø i starten av april, og vi skulle filme nede ved havet. Siden scenene var såpass lange og elevene skulle slippe å fryse, var det en fordel med mildere vær. Derfor ble filmingen utsatt tre uker. På den avtalte innspillingsdagen ble dessverre en av hovedkarakterene syk. Luften gikk litt ut av hele gruppen pga. av alle utsettelsene, men dramalærer foreslo at vi kunne gjøre justeringer i manus, f.eks. ved at denne karakteren (som var syk) kunne komme ned til sjøen på et senere tidspunkt i filmen og møte de andre. Vi ble enige innad i gruppen om å starte innspillingen likevel, selv om jeg var litt lunken til forslaget. Slike utfordringer fører og noe positivt med seg, og improvisasjon er én av dem. En av guttene i scenografi gruppen ble stand-in skuespiller og måtte på dagen sette seg inn i dialogen til den andre som var syk. Dette førte til at hovedrollestaben økte fra 4 til 5, noe som ikke var planlagt. Det fikk òg en konsekvens for scenografigruppen, da jeg måtte steppe inn som kameramann. I ettertid kunne denne gruppen hatt flere deltakere, for det var nok av arbeidsoppgaver.

Fra evalueringsskjemaene kom det frem at skuespillerne etter hvert foretrakk å improvisere frem dialogen sammen før opptak. Elev: «*Vi kom til idéar når vi snakke i lag og vi tok mange replikker på sparket*». De ble etter hvert mer trygge på rollene sine og synes selv det var befriende å ikke følge manus. Dialogen ser kanskje fin ut på papiret, men når det kommer til selve utførelsen, kan det oppleves kunstig for den som skal fremføre den. En regel som dramalærer videreformidlet var at manus ikke skulle brukes på innspillingsdagen, for under opptak så bør du kjenne replikkene dine. Det gjør det lettere å improvisere – finne andre ord.





Stillbilde av fiskeren med snekke i filmen. Barna og Kuben som ryker under.



4.4.3 Evaluering fra dramalæreren (utdrag)

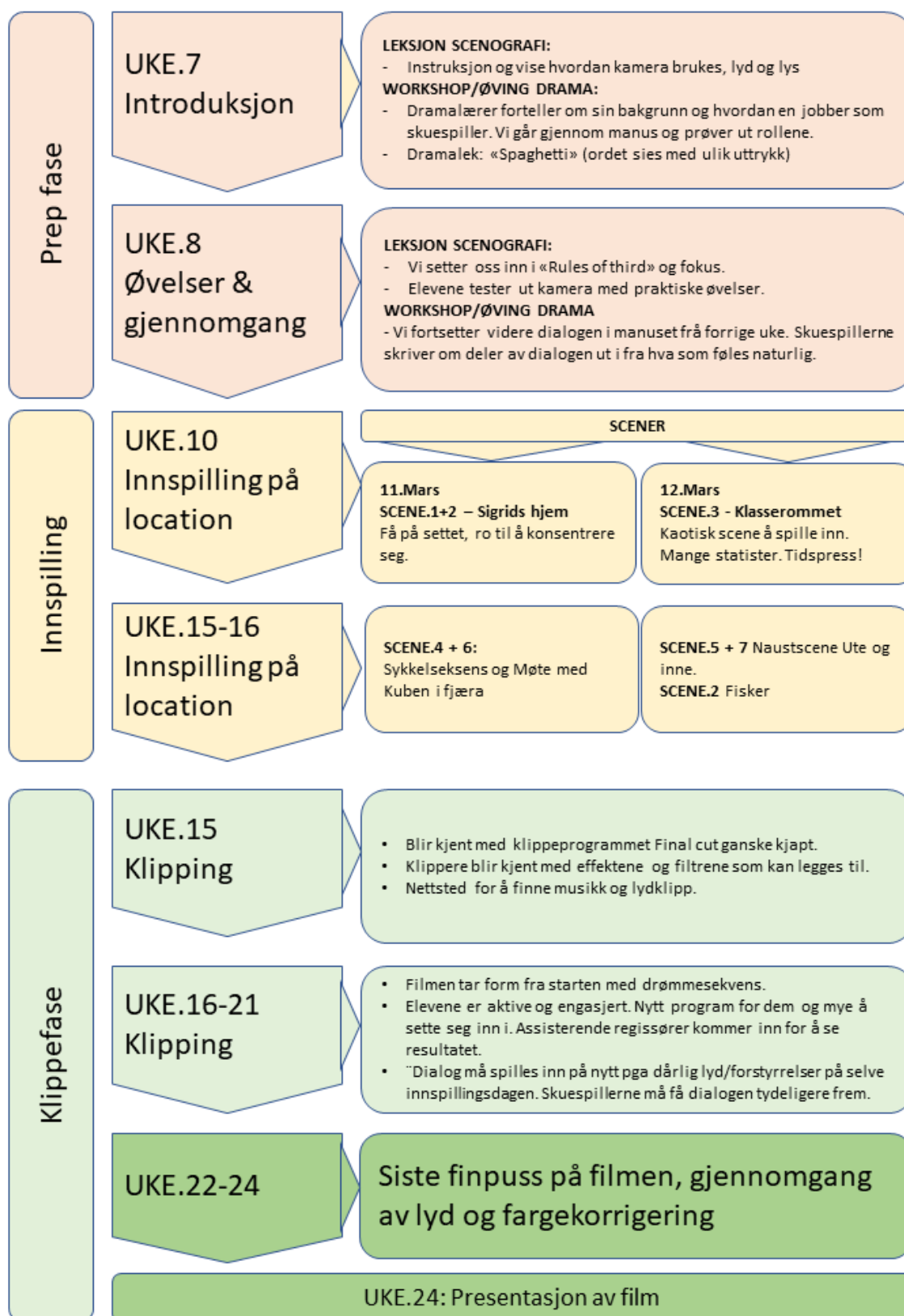
Spørsmål 1) *Hvordan fungerte gruppearbeidet og prosessen mot målet (filmen) syns du?*

Jeg synes at gruppearbeidet i dette prosjektet har fungert uanstrengt og bra. Vi hadde alle en god flyt sammen i arbeidet. Alle visste hvilke oppgaver de hadde, og når konsentrasjonen sviktet, fant gruppen raskt fokus igjen uten krangling og sure miner. Det var et klart og tydelig mål å jobbe mot i hver arbeidsøkt, noe som hjalp både på motivasjon og fokus. Grundig og godt forarbeid gjorde også prosessen til en lærerik og kjekk opplevelse. Elevene som skulle ha regi kunne fått litt mer instruksjoner på forhånd om oppgaven som regissør. Dette er elever som har mye erfaring med gruppearbeid fra kulturskolen og de klarte seg veldig bra. Begge to er disiplinerte og dyktige, og mer instruksjoner/øving på forhånd kunne ført til at de ble mer selvstyrte på sett. Dette blir ekstra viktig i fremtidige prosjekt om elevene som skal ha regi har mindre erfaring fra gruppearbeid og ledelse enn elevene i dette prosjektet. Å jobbe med kunstneriske prosesser sammen i gruppe er for meg det beste med kreativt arbeid, og dette prosjektet var helt klart et bra samarbeid både mellom lærere og elever. Mitt inntrykk er at alle hadde en god og lærerik opplevelse.

Spørsmål 2) *Hvordan tok elevene fatt på oppgaven syns du? hentet de inspirasjon noe sted? Var det ganger de tok ideene på sparket (improviserte)?*

Elevene imponerte meg flere ganger i prosessen. Det var spennende å se utviklingen de hadde på kort tid. Av erfaring som teater og filmlærer i kulturskolen vet jeg at improvisasjon ut fra skrevet tekst ofte er enklere og blir mer naturlig. Det erfarte vi også i dette prosjektet. Etter hvert som vi filmet flere og flere scener, ble elevene tryggere og bedre i improvisasjon. Tryggheten gjorde dem også flinkere til å kaste seg ut i det og de testet ut ideer som de kom på underveis. Jeg observerte at de også syntes det var kjekkere når de hadde utført det noen ganger og var tryggere i metoden. Elevene var åpne for endringer når vi måtte skrive om manus på grunn av sykdom. De kastet seg ut i det og kom med egne forslag. Vi endret litt på teksten når vi hadde manusgjennomganger før innspillingsdagene. I ettertid tenker jeg at vi kunne også da kunne jobbet mer med improvisasjon ut fra den skrevne teksten for å få en mer naturlig dialog tidligere enn innspillingsdagene. Elevene nevnte flere ganger serier og filmer som inspirasjon når vi arbeidet med scener. Det å lese bøker, se teaterforestillinger, filmer, serier og spille data spill, gir elevene gode referanser og inspirasjon i eget arbeid. Med mer tid kan man i begynnelsen av prosessen bruke tid på å skaffe seg referanser og blir inspirert av andres kunst i filmfaget.

4.4.4 Prosessforløpet i Scenografi-, skuespiller- og klippegruppen



4.5 Klippegruppen og VFX

Klippeprosessen startet opp 9. April. To klippere skulle få sette sammen filmen. Regissørene fra manusgruppen kom regelmessig innom for å se filmens utvikling. Klipperne jobbet godt med oppgaven og de likte godt å se filmen ta form underveis. Etter hvert som vi klippet oppdaget vi og en del rystelser i de ulike klippene. Linsen under opptaket hadde ingen optisk bildestabilisator. Disse klippene måtte vi fikse i Post (After effects). Løsningen videre ble å skaffe en *gimbal* som kan gjør det mulig å bruke analoge linser under opptak.



4.6 Musiker/komponist

I utgangspunktet ville jeg ha en gruppe her, men musikk læreren hadde liten mulighet til å bli frikjøpt for å ta del i prosjektet. Men han tilbød seg å komponere musikk til filmen på fritiden. Underveis i klippeprosessen satte vi inn sampler dvs. rettighetsklarert musikk fra ulike nettsider. Vi ble såpass fornøyde med resultatet at vi lot dette inngå som en del av klippeprosessen for å spare tid. Til neste skoleår vil vi prøve å få musikkgruppen som et ledd i prosjektet for å ha et egenprodusert musikkstykke i filmen.

4.7 Egen rolle som prosjektleder og aksjonsforsker

Som nevnt i metodekapittelet har jeg hatt en aktiv og sentral firkløverrolle i dette prosjektet. Prosjektleder, regissør, veileder og aksjonsforsker. Aksjonsforskeren (Tiller, 2016) har en aktiv rolle i endringsprosesser. Det har vært utfordrende og til tider kaotisk. Hva skal man lete etter av faktorer i et vidt begrep som kreative prosesser? Samtidig skal man ha ansvar for å løse deltakerne gjennom en filmproduksjon. Hiim (2010) beskriver utfordringen slik:

En vesentlig utfordring i lærerforskningen er å få fram kvalitativt gode beskrivelser av elevenes, andre deltakers og lærerens arbeid – av aktiviteten, opplevelser og vurderinger (Walker 2007). Samtidig er det en utfordring å få fram spennvidden og den helhetlige sammenhengen mellom konkrete eksempler som viser handlinger, opplevelser og uttalelser på den ene siden, og mer prinsipielle profesjonelle vurderinger og begrepsstrukturer på den andre. (Hiim, 2010, s.53)

Løsningen, eller rettere sagt redningen for meg, ble å sette analysen inn i et teoretisk forankret system – *aktivitetssystemet*. En filmproduksjon er en kompleks kontekst med mange ulike deltakere med hver sine respektive forutsetninger. Sammen skal disse deltakerne skape et felles resultat - filmen. Det er en lenke av delmål som skal henge sammen. Som prosjektleder/regissør blir oppgaven å få disse gruppekonstellasjonene til å samhandle. For meg har utfordringen vært å veksle mellom deltaker og observatør. En kan bli så oppslukt («go native») i det narrative og i det tilstedeværende at en fort glemmer at en samtidig skal forske når en jobber med et prosjekt. Jeg har følt den deltakende rollen som mer beskyttet ved å bruke aksjonsforskning som metode. I et lignende prosjekt ville jeg anbefalt to forskere som kunne vekslet mellom observatør og deltaker siden filmproduksjon er et komplekst system.

4.8 Oppsummerende funn/analyse av faktorer i aktivitetssystemet

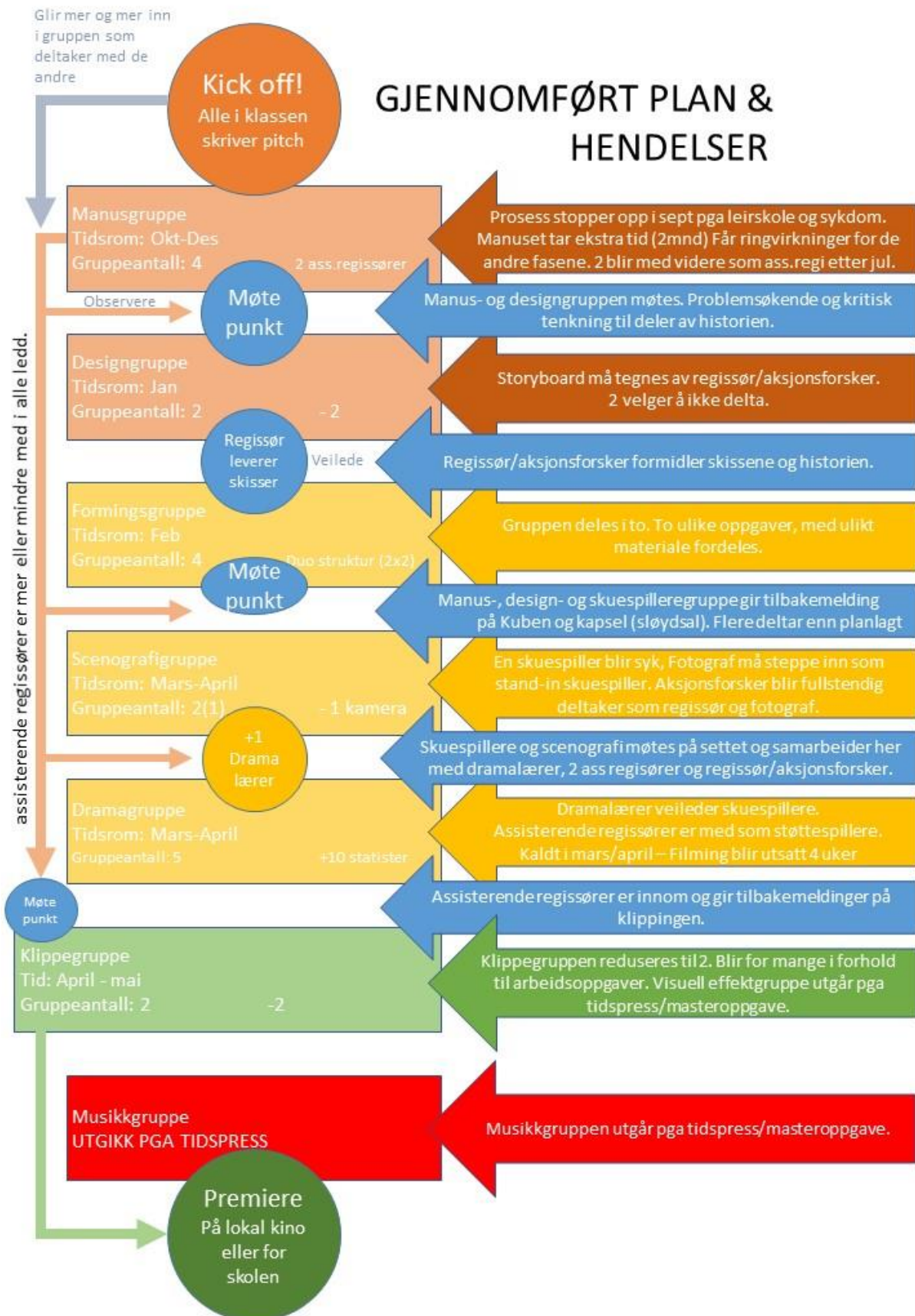
Gruppe og roller	Kronologisk delmål/oppgave til gruppene	Fysiske artefakter	Verbale/ atferdsmessig artefakter	For-forståelse & Håndverksferdigheter fra før	Regler/ Konvensjoner/ kriterier/retnings linjer
Manus gruppe+ regi 4	Lage Pitch i workshop, 5 ulike treatment og endelig manus	Google disc, tusj, post it lapper, internet, bøker.	Gruppeflyt i workshop, Mye Idegenerering og divergent tenkning, spenning i møte med designgruppe i formidlingsfase/overgang	To har drama fra kulturskolen. Interesse for science fiction filmer og tv serier.	Kjenne til narrotologi og 3-akts modell. Kjenne til rammebetingelser (antall roller)
Design gruppe 2	Design gjenstander ut ifra beskrivelse i manus. Lage Storyboard basert på manus. Lage filmplakat i slutfase nært premieren.	Internett, blyant, papir. 3d programvare, Adobe photoshop.	Stille konsentrert gruppe, autonomi, problemsøkende tilnærming til manus i starten. Leter etter inspirasjon, Kombinerer ideer utover i prosessen.	Høy grad av forforståelse både teknisk og sjangermessig. Enda mer Sci-fi kunnskap	Less is more! Manus til gjennomlesing.
Formings gruppe 4	Skape fysiske gjenstander(rekvisitter) ut ifra konseptskisser fra designgruppen. En kube og kapsel.	Modelleringsverktøy, leire, tre, sag, pussemaskin, metall, hammer, lim.	Problemløsende tilnærming til oppgavene. Duo struktur i gruppen. 2 på hver oppgave. Engasjert i oppgavene.	Gode håndverksferdigheter både med myke og harde materialer.	Skisser å følge fra designgruppen.
Scenografi gruppe 2	Sette seg inn i filmredskapene og følge storyboard under innspilling. Skyte film. Finne gode komposisjonsmetoder.	Kamera, mic m/kabel, lys+ fargefilter, linser, reflektor, film-klapper, storyboard. Headsett, Kamerastativ og skinne, Videosender, storyboard, ND-filter, Kamera-innstilling, greenscreen.	Løse tekniske utfordringer, Fikk teknisk innsikt i de fysiske artefaktene. Mange verktøy å forholde seg til. Mindre grad av kreativ tenkning pga mulig teknisk overflod?	Ingen forkunnskaper på feltet men lærer fort å beherske de tekniske artefaktene.	Rules of third, aksebrudd, følge Storyboard fra designgruppen.
Skuespill gruppe 5+12	Øve på og finne karakteren i skuespillet. Øve på replikker og sine roller.	Manus, kostyme, sminke. Fysiske objekter/rekvisitter. Location.	Egne innspill på replikker. Høy grad av improvisasjon. Kommunikasjonsrik gruppe. Uforutsigbar innspilling.	Ingen erfaring med drama. Veiledes av dramalærer og medelever fra drama.	Ikke se i kamera, tydelig stemme under opptak., troverdig skuespill
Drama lærer	Veilede skuespillere	Manus	Aktiv i øktene, veiledende/støttende ovenfor elevene, engasjert i formidling.	Lang erfaring som lærer innenfor drama og film i Kulturskolen	Veilede skuespillere
Musikk gruppe 1	Produsere musikk til filmen. Denne gruppen rakk vi ikke å etablere mot slutten.	Musikkprogram (Logic pro) Ferdig redigert film til å følge musikalsk.	Ingen data pga tidsklemma	Musikkklærer fra skolen som og jobber for DKS	Finne filmens tone/stemming
Klippe/ VFX gruppe 3	Kategorisere filmklipp i mapper. Sette sammen den endelige filmen. Finne lydklipp. Ta opp ekstra lyd (Foley) Farge korrigerig. Bearbeide råfilm ved å legge til visuelle effekter	Final Cut Pro (redigeringsprogram) Luts (fargefiltre) Adobe After Effects (visuelle animasjoner, effect program) Nettsider filmarkiv: Envato elements, Storyblocks, pond5	Usikker i starten, men blir mer trygg etter hvert. Lærer fort hurtigtaster, noe som letter arbeidsflyten. Egne meninger kommer frem i prosessen, noe som er positivt.	En deltaker har jobbet mye med klipping før men programmet i denne er mer avansert. En er deltaker er helt fersk på klipping..	Kjenne til Narrotologi, Klippertyme, Cut in action Match cut
Prosjekt- leder/ Aksjonsforsker/ Regissør/ Drama- lærer 2	Organisere det hele. Skaffe utstyr Planlegge løpet og prosessene fra start til slutt. Veilede gruppene Forske/observere Dokumentere Gå gjennom lydopptak Transkribere	Sette seg inn i alle overnevnte artefaktene. Arrangere møtepunkt for de ulike gruppene. Lydopptaker SLR kamera (bilde dok)		22 år erfaring med film/animasjon.	Aksjonsforskning Teoretisk ramme Analyse dokumentere Lage ny aksjonsplan for neste prosjekt ut fra erfaring/refleksjon

4.9 Deltakernes tilbakemeldinger på filmprosjektet og gjennomført plan

Tilbakemeldingene fra deltakerne i dette filmprosjektet er jevnt over positive fra samtale etter øktene. Noen er mer engasjerte enn andre og spør i de andre timene jeg har med dem (naturfag) – *når skal vi filme?* Fra evalueringsskjema (vedlegg.3) kommer det frem at samarbeidet i de ulike gruppene har fungert fint. På en skala fra 1-10 hvor fornøyd de er med prosjektet, svarer deltakerne fra 8-10. Her ba jeg dem om å svare ærlig. Alle skriver at de foretrekker å jobbe i gruppe men at det naturligvis er mer ro når en jobber alene.

Ulike utdrag fra deltakerne: Gruppe heilt klart! Fleire hender og hjerner! Samarbeidet er bra og det er gøy å jobbe med film! Eg foretrekk å jobbe i gruppe, fordi då får man hjelp om man trenger, men det kan jo være kjipt å være aleine, då man kan bestemme alt sjølv.

Det har heller ikke vært problematisk å si ifra om en er uenig innad i gruppene. Oppgavene har vært lette å forstå for deltakerne, men fra egne observasjoner og ifølge dramalæreren kunne regiassistentene ha fått mer veiledning. Her kom kaoset og tidsklemmen under innspilling i veien for veiledningen. På spørsmål om det leter etter problemer eller prøver å finne løsninger i prosessen, har de fleste skrevet at de liker å kombinere disse strategiene.



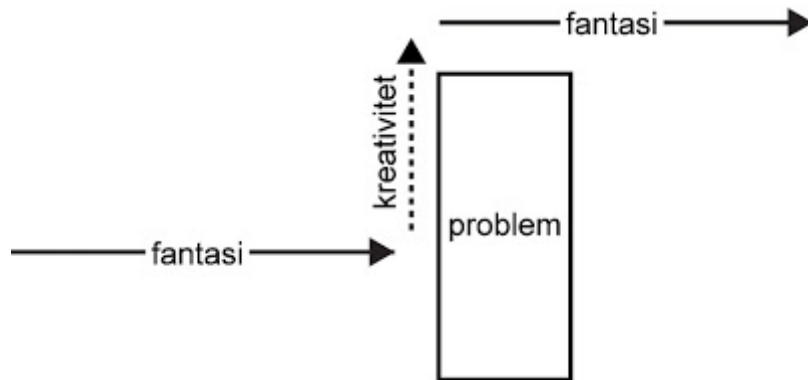
5 – DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg drøfte de sentrale funnene mine fra prosjektgjennomføringen. Deler av svaret på problemstillingen: «*Hvordan kan et filmprosjekt gjennomføres for å støtte opp om kollektive kreative prosesser i grunnskole*» ligger i det narrative løpet som er presentert i funnkapittelet. Videre vil jeg drøfte faktorene som kan støtte opp om de kollektive prosessene i det første forskningsspørsmålet. Jeg kommer også innom det andre forskningsspørsmålet i drøftingen: *Hva kjennetegner de ulike fasene i en filmproduksjon med tanke på kollektive kreative prosesser?* Det tredje og siste forskningsspørsmålet: *Hvordan utvikle en kreativ prosessmodell innenfor rammen av et filmprosjekt i grunnskolen?* henviser til utviklingen av min prosessmodell (Vedlegg.7- figur.7, s.22) basert på Sawyers 8 faser og Austring og Sørensen sine estetiske læreprosesser. Denne modellen har vært oversiktlig og kartlegger godt indikatorer i de kreative prosessfasene, noe som jeg har trukket inn i aktivitetsmodellen i denne drøftingen. Ser vi på de ulike faktorene i aktivitetssystemet har artefaktene som nevnt tidligere fått en fremtredende plass på toppen. Det er her jeg starter drøftingen min.

5.1 Faktor 1 – Artefaktene

Det handlende *subjekt* (2) som jeg har definert som hver enkelt deltaker i prosjektet, tar i bruk både *fysiske, adferdsmessige og verbale artefakter* (1) for å nå sine *delmål* (3) i dette kollektive prosjektet. Det er dette som rommer de tre hovedkomponentene i handlingstrekanten. I de ulike gruppekonstellasjonene har jeg observert at artefaktene anvendes på ulikt vis alt etter gruppeantall, gruppedynamikk delmålene (dvs. oppgavene). Jeg tror at dette i stor grad skyldes oppgavens ulike handlingsrom for hver enkelt deltaker. Delmålene eller oppgavene fram mot sluttresultatet har ulikt innhold og problemstillinger. Dette vil selvsagt også være naturlig i en filmproduksjon. Det sier seg selv at en manusforfatter som skal starte med blanke ark vil ha et større handlingsrom enn en modellmaker som har fått tildelt en ferdig tegning fra designere. Selv om handlingsrommet er begrenset trenger det ikke nødvendigvis bety mindre grad av kreativ tenkning. Tegninger og manuskripter kan gjerne være fantasifulle og idérike på det imaginære plan, men når det kommer til utførelsen og produksjonen så vil og scenografene møte praktiske utfordringer. En arkitekt ved navn Tommy Meyer (2007) har tatt i bruk en enkel metaformmodell der fantasien illustreres som en rett linje. På veien vil fantasien møte en hindring eller problem. Det kan være en praktisk utfordring fra designskisser eller fra den billedrike teksten. For å finne en

løsning eller komme over hinderet må en mental muskel settes i gang. Det er her kreativiteten kobles inn.



Over: Modell av Tommy Meyer, 2007.

Poenget jeg vil illustrere her er at artefaktene anvendes både fysisk og mentalt i en kreativ prosess, og fantasi og kreativitet er dialektisk forbundne (Austriing & Sørensen, 2004). Ser vi på de fysiske artefaktene er dette noe alle grupper tar i bruk i større eller mindre grad. I observasjonene av modellørene og designerne så jeg tydelig en konsentrert gruppe som jobbet stille og anvendte mer fysiske artefakter enn verbale. Mye kan skyldes gruppeantallet men og personlighet. Tanken som streifer meg er at kanskje deltakerne her var på den introverte skalaen og mer i sitt eget flow modus enn i de andre gruppene med høy grad av interaksjon. Riktignok tok manusgruppen også i bruk fysiske artefakter som pc, Post-it lapper og tusjer, men de var mindre fremtredende etter hvert i prosessen når manuset tok form.

Skuespillere er nok den gruppen med minst grad av fysiske artefakter, men som samtidig må delta verbalt både før, i og etter opptak. En annen viktig atferdsmessig artefakt eller mentale artefakt er skuespillernes forestillingsevne. De må kunne se for seg scenarier, spesielt inne i et studio der de blir filmet med greenscreen bakgrunn. De må forestille seg at det som skjer i historien er reelt og finner sted, og de må finne strategier for å kunne fremstille seg som troverdige roller som er overbevisende for publikum.

Hvis jeg skal peke på den artefakttypen som har sterkest påvirkningsfaktor på de kollektive prosessene, må det være de *verbale artefaktene*, der dialogen var fremtredende. Men de *atferdsmessige artefaktene* har også stor påvirkningskraft. Under innspilling kom dette særlig fram under improvisasjon og fra tilbakemeldinger fra elever og dramalærer:

«Elever som jeg har hatt i flere år i teatergrupper blir flinkere til å utføre tekst naturlig, noe jeg tror er fordi de også gjennom årene har jobbet mye med improvisasjon, ikke bare fordi de har mange års erfaring med tekstarbeid. I film kan man med fordel ta utgangspunkt i improvisert dialog når man skal filme scener. Spesielt i arbeid med barn og unge».

tilbakemelding fra dramalæreren

En generell betraktning er at i de mer kollektive prosessene, som under en filminnspilling så fremtrer de *verbale- og atferdsmessige artefaktene* i større grad. Særlig der det er mange deltakere involvert i samhandlingene, som 2 scenografer, 2 assisterende regissører, 5 skuespillere, 1 dramalærer og 1 produsent/aksjonsforsker. Det er samspillet, dialogen og gestene som er kommunikasjonsbærende og som fører til framdrift i prosjektet. Det gjøres kontinuerlige vurderinger om hva som skal sies, hvordan replikken skal ytres, hvor skuespillere skal stå, tempo og rytme i bevegelser, improvisasjon i opptakene, hvordan kamerainnstillingene skal være, lydinnstillinger, lyssetting osv.

Det er et intrikat handlingsrom med ulike rollefordelinger som sammen skal forme et felles produkt. I dette samspillet oppstår det en samlet viten i forløpet som vi kan betegne som en *estetisk fordobling* «Det særegne er at deltagerne på én gang er til stede i processen som sig selv og som rollefigurer med bevidsthed om både sig selv, de andre og fiktionen» (Austring & Sørensen, 2006, s.172). Dette kommer særlig til syne i dramaturgien og utprøving av skuespillet, når f.eks. barna i filmen møter dette fremmede objektet. Karakterene i filmen møter objektet med hver sin tolkning hva «dette fremmede» er. Det samme gjelder oss som publikum.

Engeström (1999) hevder at artefaktene ikke må ses på som utvendige verktøy, men som en integrert del av den handling som er mulig (Engeström, 1999 referert i Tiller, 2016). Det er her viktig å poengtere at hver enkelt deltaker tar sin forforståelse med inn i møte med de ulike artefaktene. «Artefaktene blir derved noe vi er i samspill med når vi handler» (Säljö, 2001 referert i Tiller, 2016). I møtet med deltakerne skjer en katalyserende medieringsprosess eller modning, en fortolkning som resulterer i et høyere nivå av håndverksmessige erfaringer både verbalt, mentalt og fysisk på den andre siden. Det er disse erfaringene som tas med i en kontinuerlig kollektiv prosess videre fram mot delmålet. Austring & Sørensen (2006) velger å kalle denne medieringsfasen *Fordypelse*. I aktivitetssystemet er ikke målrettede handlinger

synliggjort. Det kan derfor være nyttig å modifisere aktivitetssystemet, som vist på side 96 (Postholm, 2020). Jeg drister meg nå til å legge min tolkning av hva handlingsrommet bør inneholde. Det er her min prosessmodell finner sin plass.

De åtte fasene til Sawyer kan dermed forstås som både fysiske og mentale handlinger i en prosess (formulere, finne, kombinere, generere) som påvirkes av *artefaktene*, *subjektet* og *delmålene*, men også av det kontekstuelle. De atferdsmessige artefaktene kunne gjerne vært en underkategori til *subjektet* i aktivitetssystemet. Men samtidig har alle faktorene tilhørighet og påvirker hverandre gjensidig.

Faktor 1 (medierende)

Artefakter (hjelpemidler)

- 1) **Verbale:** dialog, vurdering, refleksjon, kommunikasjon
- 2) **Atferdsmessige:** improvisasjon, problemsøking, brainstorming, problemløsning, lekenhet, kritisk tenkning, flyt, inkubasjon, håndverksteknikk, idégenerering.
- 3) **Fysiske:** skriveprogram, storyboard-ark, skisser, blyant, filmkamera, symaskin, mic, materiale, verktøy, lys, reflektor & klippeprogram

Faktor 2 (indre)

Subjekt:
forforståelsen/kunnskap til deltakerne i gruppene og lærere.



Faktor 3 (ytre)

Objekt/delmål:
Skrive manus, utvikle design, forme rekvisitter/kostyme, dramatisere, filme, regissere & klippe. → **Resultat:**
Film

5.2 Faktor 2 – Subjektet - forforståelse, forkunnskap og kreativitet

Hver enkelt deltaker møter feltet eller aktiviteten med hver sin væremåte, forforståelse, forkunnskap og kreative personlighet. Elevene i filmprosjektet var spente på hvilken rolle de skulle få utover året og hva filmen skulle handle om. I det første møtet innad i gruppen eksisterte en form for spenning i møtet med «*dette nye*» eller *delmålene*. I Malcolm Ross' modell er denne betegnet som *Impuls* (Austring & Sørensen, 2006). I Reggio Emilia filosofien (barnehage pedagogikk jeg har jobbet med tidligere) nyttes et annet begrep – *En provokasjon*. I filmspråket ser jeg og slektskap til begrepet *Pitch*. Fellesnevneren for begrepene er at de skal vekke en nysgjerrighet hos deltakerne. Det skal tennes en gnist. I starten av prosjektet hadde deltakerne ulike individuelle egenskaper for å gjennomføre delmålene. Men de hadde valgt gruppen etter eget ønske. Ser vi på underfaktorer innenfor subjektetsfaktoren i

aktivitetssystemet, kan vi spore ulike egenskaper og personligheter som: motivasjon, grad av forkunnskaper, selvfølelse, selvtillit, individuell kreativ mental muskel, pågangsmot, tålmodighet, introvert-ekstrovert, problemløser/problemfinner. Disse indikatorene vil være med på å bestemme i hvor stor grad hver enkelt deltaker innvolveres og motiveres for de kollektive kreative prosessene.

En annen underfaktor for *subjektet* er deltakernes *forforståelse* i møte med filmprosjektet. Deltakerne hadde ingen erfaring med utførelse av filmproduksjon men de hadde popkulturelle referanser fra både filmer og dataspill (*Ringenes herre*, *Star Wars*, *Stranger things*, *Subnotica*, *Fortnite*) som de tok med inn i prosjektet, både i skriveprosessen, designfasen og formingen. Hva en kreativ prosess innebar var diffust for elevene, men min visuelle framstilling (figur.7) ga mer mening og forståelse for elevene.

Enkelte elever hadde *forkunnskaper* av dramaturgi, tegneferdigheter og klipping men lite på filmteknisk kunnskap, noe enkelte lærte mer om underveis i produksjonen.

I *overleveringsfasen* mellom gruppene som i eksempelet mellom manus og designgruppen, kunne jeg føle spenninger og konfrontasjon i dialogen. Her var det den *verbale artefakten* – *kommunikasjonen*, eller detaljnivået i formidling av historien, som manglet. Dette var en situasjon som oppstod fordi det egentlig kun var designerne som skulle vite hva som skulle designes. Men designerne ville høre mer forhistorie slik at de visste hva de hadde å forholde seg til i designprosessen. Mangel på tilstrekkelig informasjon førte til en *problemsøkende* eller spørrende/konfronterende respons fra designgruppen, uten at de nødvendigvis fikk fullstendig svar. I manusgruppen hadde vi mer vektlagt situasjonen i historien – her og nå, og barnas møte med det fremmede objektet. Tolkningen av forhistorien, drømmesekvensen og hvorfor denne gjenstanden ble sendt til jorden ble mer åpen, løs eller det vi kan kalle *apoton*.

«Betegnelsen *apoton* betegner det som faller utenfor vår forforståelse og som derfor får oss til å undres, bli nysgjerrige og stille spørsmål» (Nilssen, 2014, s.70).



Å måle hver enkelt deltakers kreative evne har jeg utelatt i denne avhandlingen. Det krever betydelig data som kan hentes ut over tid ved å bruke f.eks. den femdimensjonale modellen til PISA kartleggingen av OECD (figur til venstre). For å nå en form for eksepsjonell kreativ utvikling, trenger en som nevnt 10000 timers eller 10 års praksis i det valgte domene, forteller Sawyer i boken *Zig Zag* (2013, s.51). En annen ting er at jeg

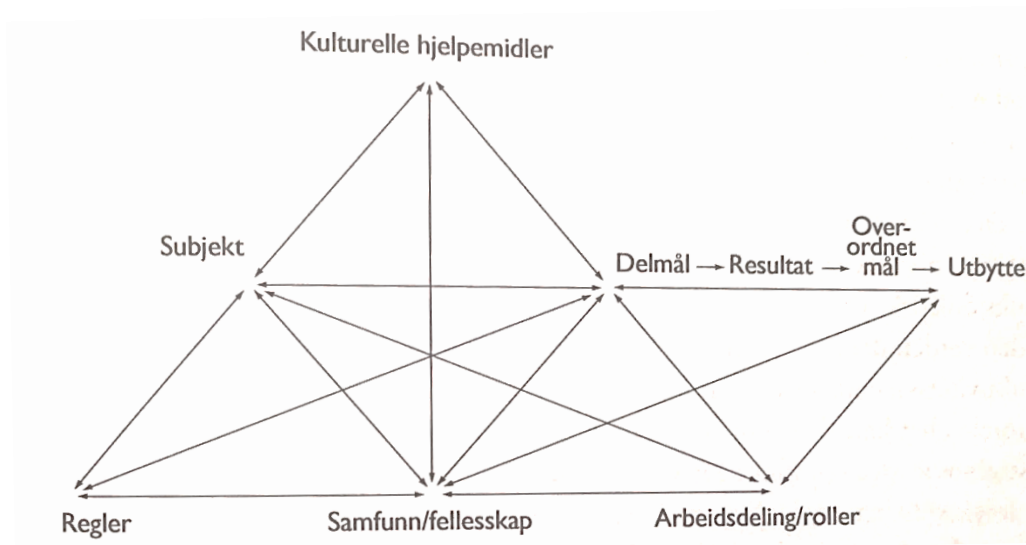
har fokusert på prosessene kollektivt i filmprosjektet og ikke individuelt. Men på generelt grunnlag kan vi si at elever på barneskolenivå tilhører det Beghetto og Kaufmann referer til som kreativitet med liten k - *hverdagskreativitet*. Den deles videre inn i begrepene Little C og Mini C. «For arbeid i kunst og håndverk er det særlig viktig å forstå og legge merke til kreative prosesser på disse to nivåene» (Lepperød, Kallestad & Gilje, 2013, s.21).

En faktor som deltagelse er et veldig viktig ledd i produksjonen. Når enkelte trekker seg, kan dette få ringvirkninger i prosjektet. En elev var ganske tydelig på at han ikke ville være med fra starten. Jo tidligere dette kommer frem jo bedre. Verre er det når deltakere trekker seg underveis, som skuespillere etter filming. Skuespillere er sentrale aktører, og i tilfellet med den ene eleven som ble syk, må en ha en plan B. Dette løste seg heldigvis fort innad i gruppen med improvisasjon fra både dramalærer og skuespillere.

De to deltakerne som nølte og ikke meldte sin interesse etter to henvendelser fulgte jeg ikke opp. I ettertid innser jeg at designgruppen fint kunne hatt én eller to ekstra deltakere for å få opp interaksjon i gruppen. Heldigvis har ingen av skuespillerne eller de andre deltakerne vært inne på tanken med å trekke seg underveis fra prosjektet.

5.3 Faktor 3 – delmål, resultat og utbytte

I presentasjon av filmprosjektet for deltakerne blir delmålet (dvs. oppgaven) en ytre motivasjonsfaktor og en sentral faktor for retningen til prosjektet. Delmålet er i realiteten ganske konkret ved fordelte oppgaver i de ulike gruppene. «Leontev (1981) snakker om overordnede mål og delmål. Delmål kan tolkes som de ulike mål som leder eleven mot de mer overordnede målene for virksomheten» (Leontev (1981), referert i Postholm, 2020, s.31). I denne avhandlingen har jeg tenkt mye på hvor de kollektive kreative prosessene har sin sentrale plass i dette aktivitetssystemet. Er det innenfor denne delmålfaktoren de får sin plassering som et overordnet mål? representerer prosessene en utenforliggende kategori? Det kommer an på intensjonene med filmprosjektet. Er målet at gruppen skal nå en kollektiv kreativ prosess, vil den få sin plass her, men jeg tenker det blir feil innfallsvinkel, siden prosessen tar form underveis. En kollektiv prosess er jo et resultat av ulike samhandlingsmønstre som oppstår på veien mot delmålet/produktet. Delmålene er representert i hver sine grupper (manusgruppe – skrive manus) og samlet sett danner de *resultatet - filmen*. I det *modifiserte aktivitetssystemet* til Engeström ser vi en ekspanderende modell der *Utbytte* er blitt en ny faktor.



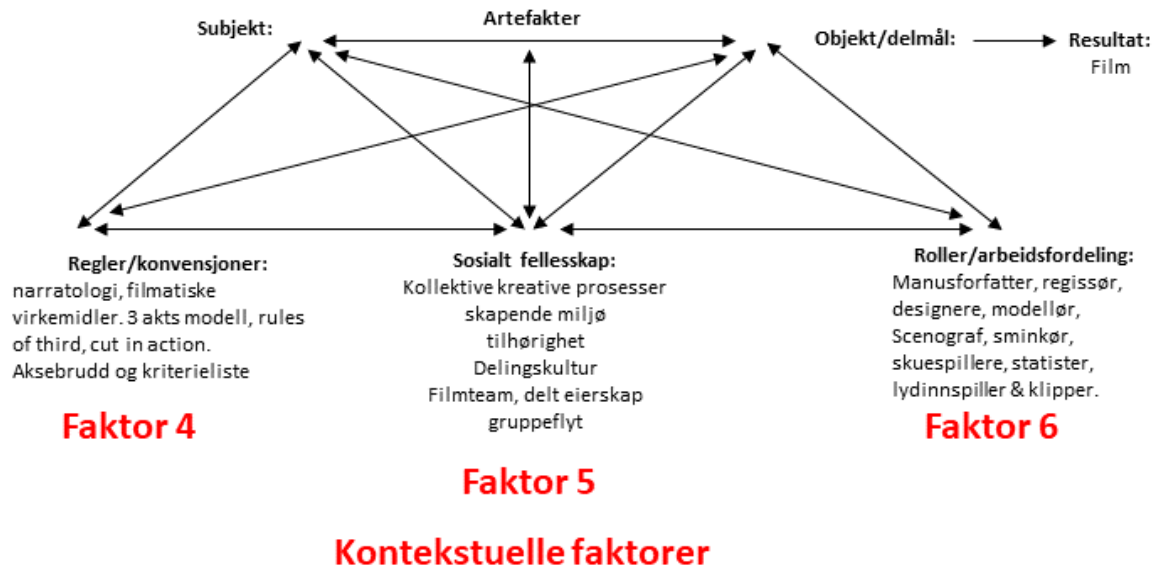
Figur 1.5: «Det modifiserte aktivitetssystemet» gjengitt fra Postholm (2016, s.31)

Utbytte kan tolkes på ulike nivåer. Skal en tolke utbytte for skolen, deltakerne eller gruppen? Eller kanskje for faget eller filmteamet? Utbytte vil kanskje fungere mer som en evaluerende faktor knyttet til aksjonsforskningen ut i fra deltakernes tilbakemeldinger. -Hvilket utbytte hadde du og vi av dette prosjektet? Det hadde kanskje vært bedre å spørre hva gruppen samlet sett har lært, eller hva man kunne ha lært mer om. «Begrepet «utbytte» innebærer læring, og utviklingsprosessen mot en bred eller helhetlig utvikling er en endeløs prosess» (Postholm, 2020, s.31).

Hver deltaker vil nok ha ulikt utbytte alt etter hvilke rolle de hadde i dette prosjektet og hva de fikk ut av det. Men ser vi samlet sett på det kollektive utbytte, vil en måtte lese det som skjer av samhandling i prosessene: samarbeidsevne, gruppeflyt, sosial kompetanse, kommunikasjonsevne, fellesskapsfølelse, formidlingsevne.

5.4 Faktor 4 – Regler & konvensjoner

Den fjerde kontekstuelle faktoren legger retningslinjer for deltakerne (subjektet) men og rammene for prosjektet. Disse settes delvis av deltakerne men også av prosjektleder som har ansvar for godt læringsmiljø, viser respekt for hver deltaker i gruppen og sørger for at alle blir lyttet til og får bidra.



En tanke er at denne faktoren kan være et tveegget sverd. Man skal ha føringer og regler for aktiviteten, men rigide regler kan sette kjepper i hjulene for *subjektet* og det *sosiale fellesskapet* der improvisasjon og kreativ tenkning har sitt potensiale. Det hevdes at kreative personer hater regler og bryter dem ofte. I et hvert medierende uttrykk vil det oppstå konvensjoner eller regler som skal følges. Reglene brytes kanskje mer når deltakerne gjør seg erfaringer underveis og blir tryggere på sin rolle i prosjektet. David Lynch er en filmskaper som til stadighet bryter med filmelitens narrative konvensjoner. At han ikke kan lage en konvensjonell film eller historie er noe han selv har fått kritikk for. Lynch tok utfordringen, noe som resulterte i filmen *Straight Story* (1997) som er basert på Alvin Straight's 6 ukers reise på en minitraktor, for å besøke broren han har mistet kontakten med. Strukturelt er historien ganske lineær som tittelen tilsier. Dette var nok ment som et ordspill og spark tilbake til Hollywood eliten. Poenget er at filmskaperne som lager eksperimentelle filmer og har mulighet til å lage konvensjonelle filmer, de velger bare å ikke gjøre det siden det ofte bryter med deres signatur og etablerte stilform.

Riktignok finnes det andre konvensjoner eller tekniske regler som ikke har særlig store inngrep på det kunstneriske. Som f.eks. at skuespillere i fiksjonsfilmer ikke skal se mot kamera. Da brytes fiksjonen over i en dokumentarisk stil. Dette var noe vi måtte terpe på under innspilling i starten. Aksebrudd, «*rules of third*», og det å unngå klipping i panoreringer osv. tilhører andre tekniske regler. Under innspilling var det ikke alltid like lett å forholde seg til aksebruddet og det ble enkelte ganger brutt. I dialoger mellom to personer var vi bevisste på å ikke bryte denne regelen, da det skaper forvirring i forhold til hvor skuespillerne er

plassert. Regler var helt klart til stede når det gjaldt tekniske ferdigheter i scenografgruppen i dette prosjektet. For skuespillerne var imidlertid improvisasjon, og finne sin karakter en viktigere faktor i de kreative prosessene, da manuset mer ble et støttende hjelpemiddel til historien, men ikke førende for dialogen. Manusgruppen hadde en friere narrativ struktur å jobbe med da filmen var en prolog eller pilot til en tv-serie.

5.5 Faktor 5 – Felleskap – Filmteam som gruppe

En sentral faktor i en filmproduksjon er fellesskapsfølelsen. Som prosjektleder og forsker har prosessen til tider vært ganske kaotisk. Det gjaldt særlig innspillingsfasen med alle avgjørelser som skal tas på settet, og at en får tilstrekkelig med klipp til å kunne arbeides videre med i post-produksjonen. Men det er særlig under innspilling at denne fellesskapsfølelsen kommer fram i prosjektet, med alle de involverte, i form av kommunikasjon og samhandling mellom deltakerne (kamera, skuespiller, regissør etc). «Arbeid i grupper vil ifølge Vygotskys (1978, 1986/2000) og Bakhtins (1981, 1986, Holquist 1990) syn på læring ha betydning for utvikling av faglig forståelse. Begge teoretikere hevder at en indre individuell forståelse blir utviklet i to trinn, først på et ytre sosialt trinn, for deretter å bli en del av det enkelte menneskets bevissthet eller tanke» (referert i Postholm, 2020, s.205). I de andre gruppene jobber en mer i lukkede rom, som f.eks i klippeprosessen, ved manusskriving og i designfasen. Selv om det har vært lukket, har jeg prøvd å få til møtepunkter mellom de ulike gruppene. De kollektive prosessene tar form i øyeblikkene, og ett av disse kom tydelig fram i manusutviklingen av historien om kuban. Om hendelsen der manusgruppen fikk mange idéer som bygde på hverandre (s.59) kan kalles *gruppeflyt*, er jeg litt usikker på. Flyt på individuelt plan er en tilstand man kommer inn i etter hvert som man blir oppslukt i arbeidet og glemmer tiden. Dette var lett å observere i designgruppen. Men i manusgruppen var dette noe som oppstod i gruppen innenfor en kort tidsramme. Om gruppeflyt er tidsspesifikt og når det evt trer fram, blir et åpent spørsmål. Det interessante var at etter hvert utover i manusskrivingen hadde vi glemt hvem som hadde bidratt med hva. Dette er noe Sawyer referer til som *Blending Egos*. Og er en av indikatorene for *gruppeflyt*. Den kanskje mest sentrale indikatoren er der elevene bygger på hverandres idéer utilsikt – som jeg gjerne velger å betegne som *Kollektiv idé generering*. Til forveksling har vi *brainstorming*, noe jeg heller vil betegne som en arrangert eller tilsiktet handling.

Gruppeantall er en faktor som påvirker de kollektive kreative prosessene. Man skal ikke ha for store grupper eller for små. I boken «att göra lärande synligt» (Project Zero, 2001) vises

flere eksempler på prosjektarbeid i barnehage på individuelt og kollektivt nivå i gruppeantall fra 2-6. Her kommer det fram at antallet i grupper i høy grad påvirker hvilket utbytte deltakerne får av prosjektet. «Grupper om två, tre eller fyra är särskilt effektiva genom att gruppstorleken befrämjar komplexa interaktioner, konstruktiva konflikter och självövervakning» (Project Zero, 2001, s.248). Videre kommer det fram fra eksemplene at hvis en gruppe på to får en tredje deltaker, så berikes samtalen og det blåses nytt liv i diskusjonene. Ellers viser Sawyer til større grupper: “Bouchard and Hare (1970) examined groups of size five, seven and nine and found that the larger the group, the bigger the productivity loss for the interactive group” (Sawyer, 2012, s.237).

5.6 Faktor 6 – Roller/arbeidsfordeling

I dette prosjektet har maktstrukturen mellom deltakerne vært noe diffus. Jeg har innimellom satt føringer i prosjektet ved å tre tydelig fram som prosjektleder og regissør når det har vært behov for det. Den samme rollen har dramalærer hatt under innspilling. Under innspilling med mange deltakere til stede, var dette nødvendig for å få kontroll over situasjonen og få skuespillerne til å fokusere ved for mye uro. I scenene der det har vært få skuespillere til stede, har jeg trukket meg mer tilbake ved å steppe inn som lydmann og latt de unge regissørene fra manusgruppen styre og ta avgjørelser, eller ved å henvende meg til dem med innspill til f.eks. bildeutsnitt. Det er helt klart at de assisterende regissørene har fått deltatt mest i dette prosjektet, men de har ikke vært styrende eller kontrollerende i prosessen. I replikkøvingene med skuespillerne har regissørene vært veldig tydelige på at replikkene må føles naturlige for skuespillerne. Dette har nok med deres erfaringer fra kulturskolen å gjøre. Jeg vil påstå at denne maktstrukturen har vært usynlig innad i gruppene. Når en jobber med film, er det de ulike oppgavene hver deltaker/gruppe gjennomfører innenfor sitt felt som er viktig å fokusere på, og ikke hvem som er på toppen av den hierarkiske pyramiden. På mange måter ligner et filmcrew på et jazz ensemble, der alle de ulike rollene utfyller hverandre. Klipperne som jeg har fått studert opp mot slutten av denne avhandlingen har tatt noen egne avgjørelser i forhold til dramaturgien og tempoet i filmen. De har fått ganske fritt spillerom som f.eks. i drømmesekvensen. Samtidig har regissørene vært innom klipperommet og fulgt med i prosessen.

I to tilfeller har jeg bedt de assistende regissørene komme med innspill på gruppeetablering. Dette var etablering av manusgruppen og designgruppen. Ellers er gruppene etablert på

bakgrunn av første, andre og tredje valget. Det som kunne vært gjort mer av i dette prosjektet er hyppigere møtepunkt mellom deltakerne, og gjerne mer glidende overganger mellom fasene enn dette *stafettbegrepet* jeg lanserte tidlig i prosessen, som den åttende fasen i modellen min (figur.7).

I fokusgruppeintervju spurte jeg de assisterende regissørene om jeg hadde vært for styrende, noe jeg følte da regissørene meldte seg litt ut innimellom under de intense innspillingsdagene. De nølte litt på spørsmålet men sa at dette var i orden. Kanskje de så hvor kaotisk det hele var til tider og helst ville slippe å ta store avgjørelser på settet.

Konklusjonen er at jeg bør være mer observant ved neste filmprosjekt, gi de assisterende regissørene tydelige instruksjoner på hva som kreves i rollen. Å ha regi er ingen lett oppgave og kan oppleves som overveldende. En skal instruere skuespillere, samtidig skal regissøren se for seg filmen billedlig med kameravinkler, fokuspunkt etc., Men under innspilling med mindre stress har jeg bevisst henvendt meg til manusgruppen, siden de også «eier historien». Avgjørelsene tas ofte sammen som et regiteam (meg, 2 assisterende regissører og dramalærer). Skuespillerne kommer også med innspill og spontane replikker som vi tar med i avgjørelsene.

Alle deltakerne, både i sin evaluering av prosjektet og i sine tilbakemeldinger, har vært bevisste på hva de skal gjøre i filmprosjektet og på sine roller i systemet. I filmproduksjon vil det utspille seg ulike ansvarsområder. Men et hierarkisk system eller tankegang har jeg prøvd å unngå for å kunne la deltakerne fokusere mer på felleskapet og det kollektive samarbeidet i en filmproduksjon. “Effective creative groups aren’t dominated by a single strong person, and they’re not guided by agendas, plans, or policies. They are self-managing groups; groups that collectively manage themselves are more adaptive, agile, and innovative” (Sawyer, 2012, s.246).

Arbeidsfordeling/roller omfatter arbeidet eller de målrettede handlingene som fordeles mellom deltakerne i felleskapet. Dette er vist på den horisontale grunnlinjen. «Faktorene som ligger på aktivitetssystemets grunnlinje, kan legge premisser eller begrensninger for handlinger som skal utføres» (Engeström, 1987, Cole 1996, Engeström og Miettinen 1999, referert i Postholm, 2020. s.30). Men den midtre faktoren *Felleskap* vil nok veie høyest i en filmproduksjon, da de ulike rollene er avhengige av hverandre for å nå et felles mål – filmen!

5.7 Andre faktorer – aksjonsforskeren & prosjekt som arbeidsform

Elliot (referert i Tiller, 2004) hevder at aksjonsforskeren bør stille seg selv under lupen med refleksiv søken etter bevissthet om hvordan vedkommende selv påvirker informasjonsinnsamlingen. Elliot kaller denne typen forskningsvirksomhet *andreordens aksjonsforskning* for å stille seg kritisk til seg selv, sin forskning og sine funn. Ikke bare bør en stille seg kritisk til informasjonen som hentes inn, men òg hvordan man som forsker legger rammen og påvirker enkelte handlinger. Dette er tidligere referert om under *deltakende observasjon* (s.43-44). Aksjonsforskning har like innholdskomponenter som en ser i auto-etnografisk forskning. «Selv innenfor tradisjonell feltforskning er det derfor problematisk å tenke seg at forskeren helt skulle klare å unngå å uttrykke verdier. I alle fall vil det være umulig i aksjonsforskning, der stadig vurdering inngår som et grunnleggende element i spirallignende utviklingsprosesser» (Tiller, 2016, s.135).

En tanke som har slått meg nå mot slutten av avhandlingen er at jeg ikke har fullført et aksjonsforskningsprosjekt, men jeg har startet et. Aksjonsforskning «preges dessuten i sterk grad av det uferdige. Den næres av den kreative spenstighet som ligger i skissene, forslagene, refleksjonene og idéene når forskere og praktikere møtes og meninger brytes gjennom dialog, for sammen å ta et tak i en ønsket utviklingsprosess» (Tiller, 2016, s.19). Det gjelder å holde ut i det Tiller (2016) kaller *dilemmasonen*.

Erfaringene som er høstet fra dette prosjektet vil jeg ta med i videre planlegging av mitt neste filmprosjekt året 2021-2022. I skrivende stund jobbes det med å utvikle «*filmskole*» som et supplement til kunst og håndverk, to timer i uken. Dette er noe kollegene mine på kommende 7.trinn har stilt seg positivt til. Dramalæreren i dette prosjektet blir med videre og representerer kulturskolen.

Det legges ned ufattelige mengder med timer i en filmproduksjon som denne. Som ansvarlig for prosjektet er det ikke til å unngå tanken om at enkelte ikke ser helt nytten med å delta i et slikt prosjekt. Jeg har selv gått noen runder med meg selv og tenkt på alle timene elevene har gått glipp av i ulike fag ved å involvere seg i dette filmprosjektet. Blir filmen bra nok til å kunne forsvare tidsbruken? Postholm (2012) skriver: «Man hører ikke sjelden prosjektarbeid omtalt i negative ordelag. Mange foreldre i norsk grunnskole er skeptiske til arbeidsmetoden, og stiller seg derfor spørrende til læringsutbytte barna deres har av å jobbe prosjektrettet» (Postholm, 2020, s.192). Stemmer denne myten? Det hadde vært interessant å vite foreldrenes tanker om dette prosjektet.

5.8 Fra nye tillegg og tiltak til ny aksjonsplan

Basert på tilbakemeldinger fra evalueringsskjema fra deltakerne i funn kapittelet, svarer de fleste deltakerne positivt på verdien av denne arbeidsformen i skolen. Men jeg vil legge til noen supplerende tilbakemeldinger i et aksjonsforskerperspektiv i betraktning av forbedringspotensialet.

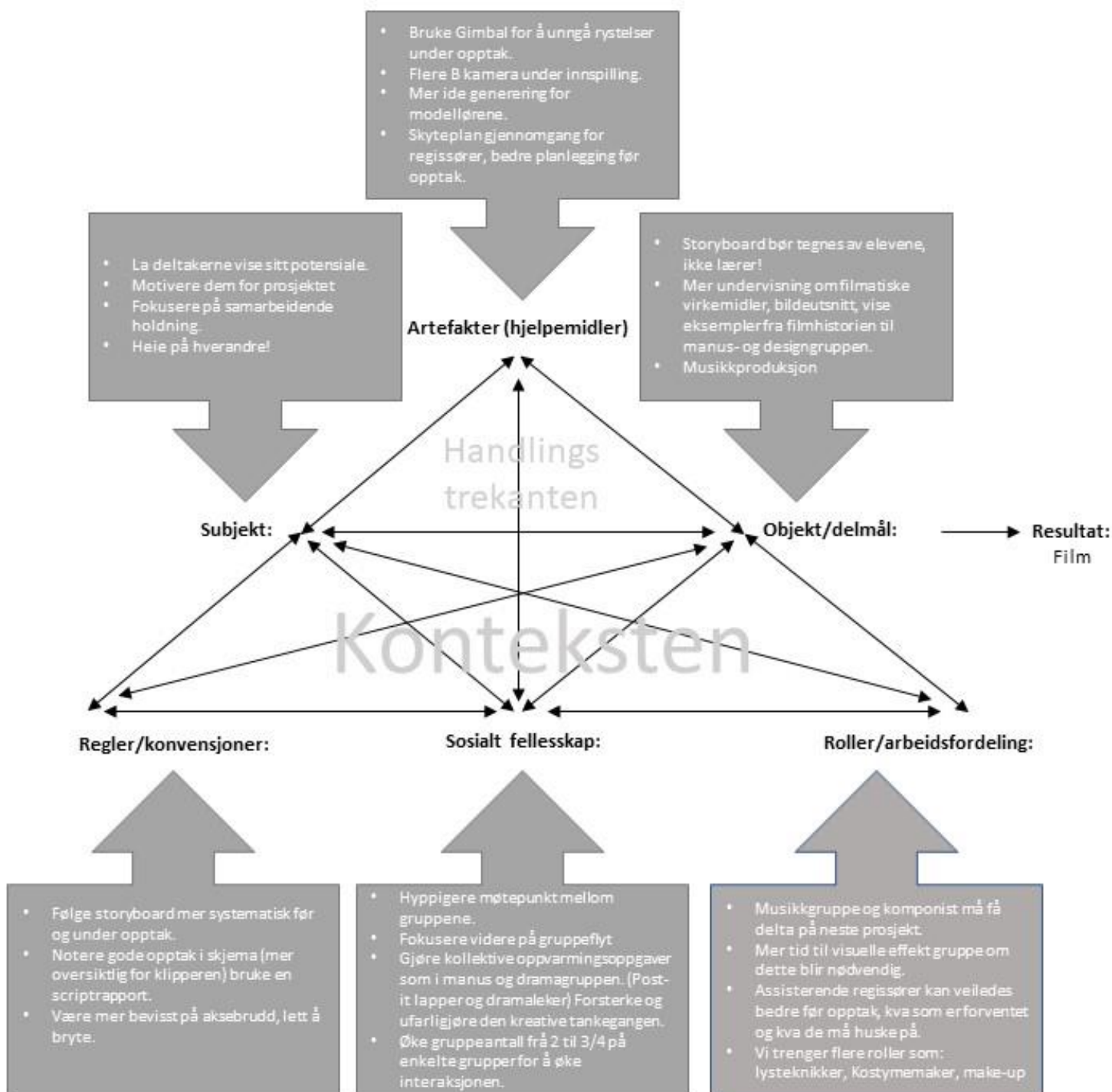
Spørsmål 6) til dramalærer - Hva kunne vi gjort bedre eller jobbet mer med i prosjektet? Er det noe du savner? Hva ville du endret til eventuelt neste års filmprosjekt?

«Generelt er jeg veldig imponert over prosjekts innhold og gjennomføring. Det vi kunne gjort annerledes og eventuelt testet ut i neste års filmprosjekt, er å skrive manus ut fra improvisasjon. Elevene kan lage beskrivelser av scenene og så improvisere ut scenene samtidig som noen noterer ned ideer og replikker. Elevene kan selvsagt også da improvisere videre på innspillingsdagen ut fra manus. Vi kan også teste ut det å bare ha situasjonsbeskrivelser og så improvisere all dialog på innspillingsdagene.

Det vil også være lurt å starte med teaterleker og improvisasjon med hele klassen i begynnelsen av prosjektet. Da kan det elever som i utgangspunktet ikke ønsker å være skuespiller oppdage nye sider som fører til at de velger andre roller enn de først hadde tenkt. Man kan også da improvisere i situasjonen *å være på filmsett* og på den måten finne gode kandidater til andre roller som for eksempel regissør»

Dramalærer

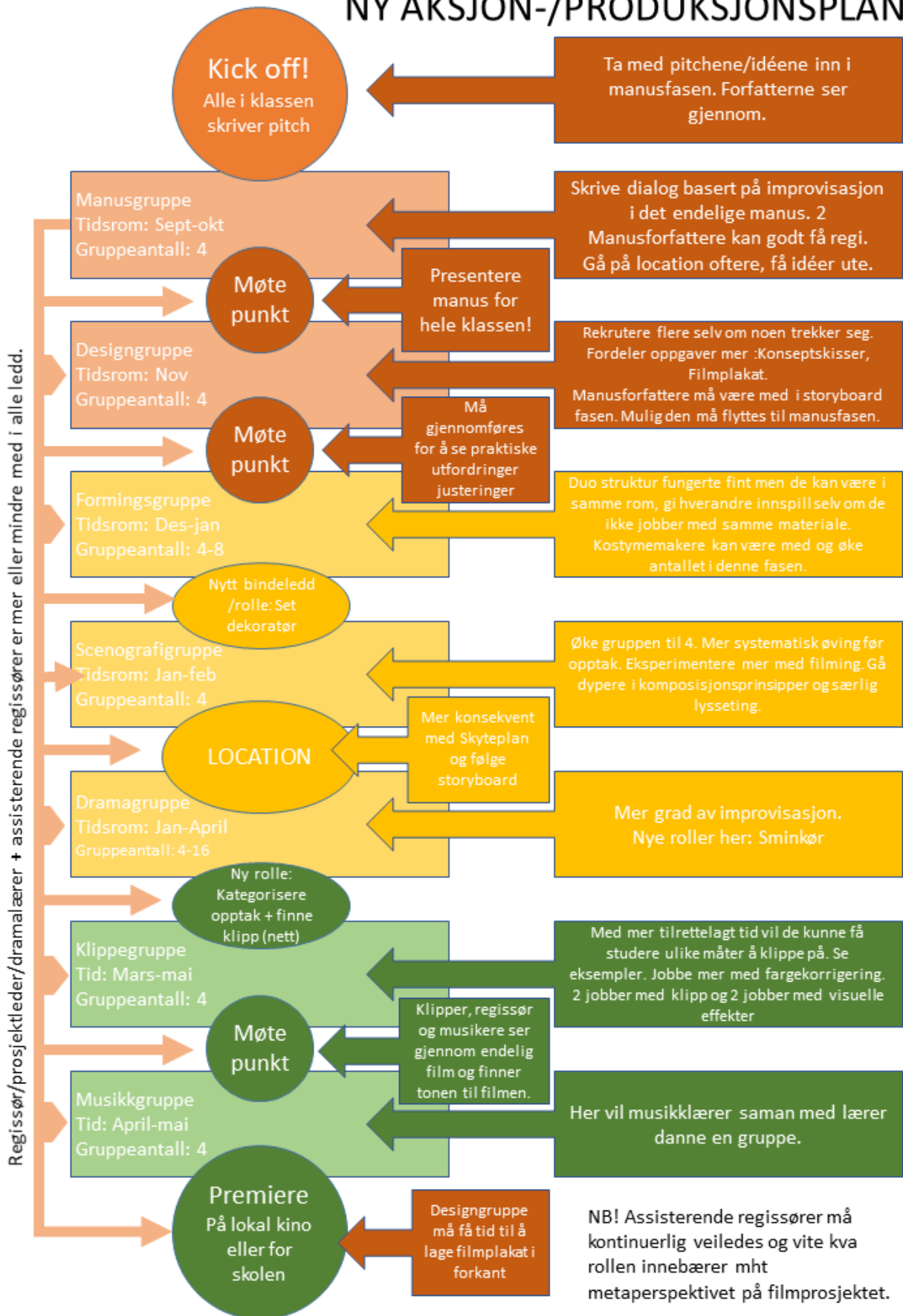
Dramalæreren hadde tilsvarende betraktninger som meg når det gjaldt å fordele flere roller i prosjektet, men som og ville øke sosialiseringgraden. Basert på mine og de andre deltakernes evalueringer har jeg nå ført opp punkter i aktivitetssystemet innenfor de 6 ulike faktorene og laget en ny aksjonsplan for neste år. «Å utvikle en ny modell eller løsning innebærer å bringe inn nytt innhold i faktorene i aktivitetssystemet» (Postholm i Ulvik, Riese & Roness, 2021, s.204).



ANDRE UTENFORLIGGENDE ASPEKTER

- Mer tilrettelagt tid. 2 timer pr. uke fra september – kan forsvares ved å sette inn filmprosjekt som supplement til kunst & håndverks timene. Fører til mindre hastverk på vårparten.
- Flere pauser mellom opptakene (tilbakemeld fra elevene)
- Motiverende faktor: Sende film til ulike filmfestivaler.

NY AKSJON-/PRODUKSJONSPLAN



6– AVSLUTNING

Hovedmålet med denne avhandlingen har vært å gi et innblikk i hvordan en filmproduksjon tar form fra start til slutt gjennom kollektive kreative prosesser. Det har vært et ambisiøst prosjekt gjennom 9 måneder.

De kollektive prosessene har til tider vært fragmenterte i mindre grupper der elevene har jobbet i lukkede rom som i sløyd og klipperom. Når de har jobbet i store, åpne grupper under innspilling og felles møteplasser, har de kollektive prosessene naturlig nok kommet mer til syne. I filmprosjektet var ikke målet vært å nå et nivå av alfakreativitet som i Pro-c og Big-C, men at deltakerne skulle få grunnleggende forståelse for filmmediet og kreativ utfoldelse på mini-C og little-c nivå. Filmprosjektet har gitt elevene en smakebit på hvordan en filmproduksjon foregår. Selv har jeg aldri organisert en produksjon på denne måten før, da det krever mye planlegging og ansvarsfordeling. Man kan undre seg over om barna er modne til å ta dette lederansvaret underveis selv. I dette prosjektet har det vært veksling på lederansvar mellom assisterende regissører, dramalærer og meg. Jeg har ikke hatt en passiv rolle, men aktivt trukket i trådene og vært både prosjektleder, dokumentarist, regissør og aksjonsforsker. Aksjonsforskning er ikke nøytral, men bygger på et sett av verdier: respekt for mennesker og for kunnskapen og erfaringene de har med seg til forskningsprosessen, tro på muligheten av at en demokratisk prosess kan lede til positive sosiale endringer og en tro på aksjon (Brydin-Miller & Maguire, 2009, referert i Ulvik, 2021, s.30).

6.1 Sentrale funn

Hovedfunnene i filmprosjektet viser at de kollektive kreative prosessene utløses av flere faktorer. En sentral faktor er de *verbale- og atferdsmessige artefaktene, gruppeflyt* at det oppstår en form for *kollektiv idégenerering* som skaper høy grad av interaksjon mellom deltakerne. Dette kom tydelig fram både i manusgruppen og i skuespillergruppen, når innspillingsdagen ble uforutsigbar pga. fravær av deltakere og improvisasjon som løsning.

Improvisasjon var noe som både manusforfatterne og særlig skuespillerne fikk bryne seg på, når uventede hendelser oppsto, eller etter hvert som de ble trygget på hva de skulle si. Manuset kan noen ganger bli en tvangstrøye, derfor er handlingen i rollekonteksten viktigere å forstå for skuespillerne enn feilfrie replikker.

Kommunikasjon mellom gruppene er avgjørende for fremdrift i prosjektet og for å unngå misforståelser eller feilinformasjon. Samtidig skaper slike hendelser analyserende og problemsøkende handlinger i møtepunktene.

I grupper med rik tilgang til artefakter, slik som i design-, formings- og scenografigruppen, var det mindre grad av interaksjon mellom deltakerne enn i de andre gruppene. Ved et senere prosjekt er det ønskelig å samle gruppen mer, og å øke antallet i gruppene. Dette gjelder spesielt designgruppen, som bør få delegert flere oppgaver. Scenografigruppen fikk minst handlingsrom til å utvikle seg kreativt. Her ble det lite interaksjon, da det tekniske utstyret ofte dominerte eller ble førende for handlingene (unngå rystelser under filming, jevn panorering, lydnivået, vindstøy osv.).

En annen tanke kan være at mangel på fysiske artefakter kompenserer eller fører til mer bruk av verbale og atferdsmeesige artefakter. Flyt fokuset er kanskje mer til stede på individnivå, selv om det i enkelte tilfeller kan oppstå et nivå av gruppeflyt i de kollektive sammenhengene.

I tillegg viser denne studien at elevene er motiverte og foretrekker å arbeide kollektivt enn individuelt, noe som brøt med min forforståelse av å jobbe kreativt.

Funnene i mitt datamateriale viser at elevene har gode forkunnskaper om populærkultur (som ulike filmsjangre, dataspill, litteratur.etc.). De har mye visuell memorering fra tidligere opplevelser, som de kommuniserer og deler med hverandre i gruppene. «I løpet av et prosjektarbeid som oftest foregår i gruppe, har elevene derfor mulighet til å utvikle sin interpersonlige intelligens (Gardner 1993, 1999) eller sin sosiale kompetanse (Skrøvset & Lund 1996, Postholm mfl. 1999, Postholm 2003 i Postholm, 2020, s.204).

Gruppestørrelse har stor innvirkning på interaksjonen mellom deltakerne. «Arbeid i grupper vil ifølge Vygotskys (1978, 1986/2000) og Bakhtins (1981, 1986, Holquist 1990) syn på læring ha betydning for utvikling av faglig forståelse. Begge teoretikere hevder at en indre individuell forståelse blir utviklet i to trinn, først på et ytre sosialt trinn, for deretter å bli en del av det enkelte menneskets bevissthet eller tanke» (referert i Postholm, 2020, s.205). Et minimum på 3 deltakere vil derfor være en viktig faktor for å skape mer dialog og kommunikasjon innad i de ulike gruppene som design, forming og klipping. Men samtidig skal en ha respekt for at enkelte introverte foretrekker å jobbe individuelt, og i enkelte tilfeller der arbeidsoppgaver som tegning krever konsentrasjon, kan kommunikasjonen bli et forstyrrende element for å nå en flow tilstand. Kommunikasjonen skal selvsagt være der mellom deltakerne, men den kan være til stede innledningsvis og i enden av øktene. Det blir

da viktig at disse deltakerne blir informert evt i en kick-off presentasjon om dynamikken i de ulike gruppene, og hva oppgavene innebærer av interaksjon. Dette kan påvirke elevens motivasjon i positiv retning.

Elever trenger utfordringer og problemer de skal løse, både i det materielle men òg i samhandlingene. I filmprosjektet må elevene både reflektere og analysere, men også finne problemer. Å finne problemer kan være en kreativ strategi i prosessene, og det bør ikke oppfattes som noe negativt. Men det kan lett mistolkes og oppfattes som bakstreversk i store doser, men i realiteten er det en form for analyse. Det må fremheves som en mental styrke både litterært og audiovisuelt.

6.2 Styrker og svakheter

Bruk av aktivitetssystemet har vært til god hjelp under analysen i denne avhandlingen. Modellen kan f.eks. brukes til å vise utvikling og læring. Faktorene: Subjekt, artefaktene, delmål, regler, felleskap og rollefordeling ga innsikt både i konteksten og faktorene i handlingstrekanten. At denne modellen kan bygges på, f.eks. med en ny gren av *utbytte*, gjør den interessant og mobil for videre forskning. Det er et ekspanderende system. Ut i fra flere masteravhandlinger jeg har lest, tolkes modellen ulikt. Jeg har f.eks. delt *hjelpemiddel/artefakter-faktoren* i 3 underkategorier for å systematisere. Modellen går igjen i flere fagbøker. Postholm trekker ofte denne modellen frem i metodebøker til aksjonsforskning og kasusstudier.

«At lave en film sammen er en god kollektiv øvelse, hvor samspil, samarbejde og kommunikation virkelig spiller en rolle» (Schmith, 2005, s.106). Dessverre har ikke alle elevene på 7.trinn fått vært med på dette prosjektet, da det ikke har vært tilstrekkelig med oppgaver. Samtidig vil en ha med elever som er motiverte for oppgavene i prosjektet. Et prosjekt med demotiverte og negative deltakere er heller ikke ønskelig. «I sjældne tilfælde kan det blive nødvendigt at se bort fra en elev, hvis læreren skønner, at elevens attitude over for filmen og processen, der foregår, er ødelæggende for resten af holdet. Der er ingen grund til at tillade, at uinteresserede elever spolerer den kreative oplevelse, det er at lave en film» (Schmith, 2005, s.107).

Begrepet *læring* har vært lite framtrødende i denne avhandlingen, og kunne med fordel vært knyttet til kreative kollektive prosesser, eller som Austring og Sørensen (2006) allerede har etablert - *kreative læreprosesser*. Jeg har konsekvent unnlatt å bruke begrepet med tanke på

avhandlingens begrensede lengde, og heller gått dypere inn i kreativitetsteorien. Riktignok trer den frem i de ytre rammene av min prosessmodell (fig.7), så begrepet er på ingen måte glemt. *Eстетikk* er og fraværende. Hadde dette vært en doktorgradsavhandling, hadde selvsagt disse to begrepene fått mer plass i studien.

«Winter (2002) vektlegger at aksjonsforskningen baseres på samarbeid, reflektere mangfoldet av involverte perspektiv og være selvkritisk» (referert i Ulvik, 2021, s.17). Når det gjelder aksjonsforsker perspektivet har dette vært vanskelig å sjonglere, samtidig som en skal orkestrere en filmproduksjon. Til tider har deltakelsen i filmen vært såpass stor at forskningen har lignet mer et auto-etnografisk studie eller en miks av to tilnærminger - Kunstnerisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning. Prosjektet faller dermed mellom to stoler, og filmen, som ikke er et supplement, inngår som et resultat av denne prosessen og kan dermed ikke skilles fra helheten.

Filmprosjekt er tidkrevende forskning. Skal en se forbedring av praksis, må dette studeres over flere år, spesielt når hvert filmprosjekt tar 9 mnd å gjennomføre. Cato R.P. Bjørndal (i Tiller, 2016) skriver at aksjonsforskningens spirallignende utviklingsprosess kan sammenlignes med jazzens sterke preg av improvisasjon og samarbeid, enn den forutsigbare salmesangen. «Jazz er imidlertid en spesielt krevende musikkform – slik aksjonsforskning er en spesielt krevende form for forskning» (Tiller, 2016, s.138)

I tillegg ligger det et overhengende usikkerhetsmoment når vi nå er oppe i en pandemi. Prosjektet har heldigvis vært skånet for store utsettelse, selv om enkelte faser har blitt kuttet. I skrivende stund er 60-70 % av filmen ferdigklippet og den vil være ferdigstilt til den muntlige presentasjonen 23.juni.

Prosjektet hadde vært tjent med et to-forskers perspektiv. Dramalærer som ble invitert inn i prosjektet ble på en måte en sparringspartner i innspillingsfasen. Dette er en kaotisk fase, der man er fullstendig deltaker og nesten må legge forskerrollen til side for å komme i mål med opptakene i løpet av dagen. Jeg kunne sikkert delegert oppgavene bedre i denne fasen slik at jeg kunne gått mer inn som observatør, men samtidig følte jeg det ansvaret ville blitt for stort for de assisterende regissørene. Denne rollefordelingen i forkant av innspillingen kunne vært kommunisert mye bedre fra min side. Selvkritikeren er alltid til stede, og noen ganger må en innse at en kommer til kort eller ikke rekker over alle avgjørelser. For meg er hver filmproduksjon et nytt læringsløp og det er òg hensikten med aksjonsforskning.

«Jeg tror det er vesentlig at læreren tør si fra når han kommer til kort, og heller lærer sammen med elevene. Elevene lærer på den måten å forstå at læreren ikke er en utlært ekspert, men en lærevillig person i et livslangt læringsløp» (Postholm, 2020, s.205).

6.3 Veien videre

Min bakenforliggende drivkraft under planlegging og gjennomføring av dette prosjektet, og det jeg støtter meg til kan oppsummeres som Dalland og Hatt (2017) nevner: «Skolen skal legge til rette for et kreativt læringsmiljø der oppfinnsomhet og skaperkraft står sentralt. Vi mener det er en tydelig sammenheng mellom elevenes opplevelse av hvor spennende og kreativ undervisningen er, og deres lærelyst og læringsutbytte» (Dalland & Hatt, 2017, s.5). Som Postholm (2020) nevner:

Det er ikke tvil om at elever lærer av entusiastiske og kunnskapsrike lærere som gjerne overfører kunnskap gjennom sin intense fortellerglede. Likevel vil jeg hevde at prosjektarbeid, som legger til rette for elevaktivitet og utvikling av elevenes erfaringer, interesser og kunnskaper, er et viktig redskap som alle undervisere kan ta i bruk for å hjelpe elevene i deres utvikling. (Postholm, 2020, s.192)

Tilbakemeldinger fra dramalærer:

Spørsmål 5) Hva tenker du kan være fordelen med å ha filmprosjekt i grunnskolen?

«Fordelen med å ha filmprosjekt i grunnskolen er mange. De fleste elever blir motiverte av å jobbe kreativt. Å jobbe med film krever samarbeidsevner, noe som er viktig å lære seg både for videre skolearbeid, arbeidslivet og i sosiale sammenhenger. Alle fag kan knyttes opp mot et filmprosjekt. Elevene lærer da både om filmfaget, men også om faget eller fagene som er satt som tverrfaglig mål. Et slikt prosjekt vil føre til mer dybdelæring i ulike tema. Jeg tror også at filmmediet og kreativitet blir viktig i fremtidens arbeidsmarked. Et filmprosjekt vil også kunne gi motivasjon til elever som sliter med vanlige skolefag, skolevegring osv. Glede og mestring skaper læringslyst. Så selv om tverrfaglige mål er bra, synes jeg det å lære om film og det å lage film er et viktig tilskudd i seg selv for barn og ungdoms utvikling, trivsel og læring».

Dramalærer

Veien videre etter dette masterstudiet blir å videreføre planen for aksjonsforskningen basert på evalueringene fra alle deltakerne, inkludert meg selv. Det blir forhåpentligvis innført filmprosjekt i skolesammenheng fra høsten av. Tanken er at faget skal bli et timeplanfestet supplement til kunst og håndverksfaget og med tittelen «Filmskolen», i regi av meg og dramalærer fra kulturskolen. I grunnskolen har ikke barna tilbud om valgfag, dette er noe de får tilbud om først på ungdomskolen. Kunnskapsminister Guri Melby har tidligere foreslått å innføre dette på mellomtrinnet. Selv om jeg ikke alltid er politisk enig med Melby, støtter jeg faktisk dette forslaget. Mine erfaringer og opplevelser fra mellomtrinnet viser at skoletrøtte elever motiveres av å komme seg ut av klasserommets dører og få andre arenaer de kan spille med sine praktiske ferdigheter på, enten det er på sløyden, i klatreveggen, på en arkeologisk utgravning, eller foran og bak kamera i en filmproduksjon.

6 – LITTERATURLISTE

- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Hentet Januar 1, 2021 fra *Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-C” creativity. Psychology of Aesthetics: Creativity and the Arts*, 2(1). 73-79:
https://www.researchgate.net/publication/232461925_Toward_a_Broader_Conception_of_Creativity_A_Case_for_mini-c_Creativity
- Cain, S. (2012). *De innadvendtes makt*. [Videoklipp]. Hentet fra https://www.ted.com/talks/susan_cain_the_power_of_introverts?language=nb
- Csikszentmihalyi, M (2013) *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Cleese, J. (1991). *Creativity in management*. [Videoklipp]. Hentet fra <https://youtu.be/Xn599R0ZBwg>
- Craft, A. (2011). *Creativity and education futures – learning in a digital age*. Sterling: Trentham books.
- Dalland, C.P, Hatt, T, H. (2017). *Kreativitet i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press
- Everett, E L. Furseth, I. (2019). *Masteroppgaven – Hvordan begynne – og fullføre*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schmidt, M. (2005). *Skolefilm/filmskole: Sådan laver klassen en film!* København: Frydenlund.
- Gjøtterud, S. Hiim, H. (2019). *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, D. (2016). *kreativitet*. Hentet fra <https://snl.no/kreativitet>
- Hansen, K. H., Hoel, T.L, Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæring: yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Bergen: Fagbokforlaget.

- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk: hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggstad, Ø. (2018). *Kreativitet og teknologi i barnehagen*. Bergen: Blurb.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Csikszentmihalyi, M (2002) *Flow: The Psychology of Happiness*. London: Rider and co.
- Jacobsen, D. I. Postholm, M. B. (2011) *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen & Tufte, (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaufman, G. (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korten, J. U. & Svoen, B. (2006). *Unge medieprodusenter og kreativ mediekompetanse. I: Nordic Journal of Digital Literacy, 2006 (hefte), 22s.*
digital kompetanse | 4-2006 | vol. 1 | side 306–331. Hentet fra
https://www.idunn.no/dk/2006/04/unge_medieprodusenter_ogkreativmediekompetanse
- Lerdahl, E. (2007) *Slagkraft: Håndbok i idéutvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Lepperød, J., Kallestad, T. & Gilje, Ø. (2013). *Kunst, håndverk, teknologi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lynch, D. (2020) *Teaches creativity and film*. [Videoklipp]. Hentet fra
<https://www.masterclass.com/classes/david-lynch-teaches-creativity-and-film>
- McKernan, J., (1991). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner* London: Kogan Page
- Meyer, T. (2007) *Tanker om kreativitet*. Hentet fra: <http://mellomtid.blogspot.com/>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nymo, M. E. (2019). *Hvordan legge til rette for kreativitet i klasserommet?*
<https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/kreativitet-i-klasserommet/>
- Næss, H.E. Pettersen, L. (2017). *Metodebok for kreative fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oddane, T. (2017). *Kreativitet og innovasjon*. Bergen: Fagbokforlaget

- Polanyi, M (2000). *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus forlag.
- Postholm, M.B. (2020). *Kvalitativ metode -En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Project Zero/Reggio children. (2009). *Att göra lärande synligt: barns lärande – individuellt och i grupp*. Stockholm: Stockholm universitetsforlag.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* [Videoklipp]. Hentet fra https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity
- Sawyer, K. (2012). *Explaining creativity – the science of human innovation*. (2. utg.). New York: Oxford university press,
- Sawyer, K. (2019). *The creative classroom: Innovative teaching for 21st-Century Learners*. New York: Teachers college press.
- Sawyer, K. (2017). *Group Genius: the creative power of collaboration*. New York: Basic books.
- Sawyer, K. (2013). *Zig zag: The surprising path to greater creativity*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen Dam.
- Schøn, D (2013) *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. Aarhus: Klim forlag
- Schmidt, M. (2005). *Skolefilm/filmskole: Sådan laver klassen en film!* København: Frydenlund forlag.
- Sjøhelle, D. K. (2007). *Læringsfellesskap og Profesjonsutvikling: Språklig kommunikasjon på e-forum i desentralisert lærerutdanning*. Doktorgradsavhandling. NTNU. Trondheim.
- Skogen, K. (2018). *Aksjonsforskning, I: Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stana, I. (2016) *Om kreativitet* hentet fra: <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/om-kreativitet/>
- Stølen, H.K. Saidshahagha, A. (2019). *Kreativitet, begrensninger og gruppedynamikk: Hvordan begrensninger og gruppedynamikk påvirker den kreative prosessen i innovasjonsgrupper*. (Masteroppgave). Universitetet i Sørøst-Norge, Kongsberg.

Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2619120>

Tiller, T. (red.). (2016). *Aksjonsforskning: i skole og utdanning* (1.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Ulvik, M. Riese, H. Roness, D. (2021). *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wallas, G. (1928, 2014) *The Art of Thought*. Tunbridge wells: Solis press.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

LK20 Kunnskapsdepartementet (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13*. Oslo. Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>

NOU2015:8. (2015, 8). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Fra Ludvigsen-utvalget, hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Utdanningsnytt. (2003). *"Filmsekken" skal inspirere til filmkunnskap*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/filmsekken-skal-inspirere-til-filmkunnskap/130429>

Amandus filmfestival. *Film i skolen*. Hentet fra

<https://amandusfestivalen.no/skole/ungdomsskole/>

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Kreative prosesser i grunnskolen

Referansenummer

508190

Registrert

14.09.2020 av Øyvind Heggstad - 584833@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjetil Sømoe, kjetil.somoe@hvl.no, tlf: 47283205

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Øyvind Heggstad, heggstadmeister@gmail.com, tlf: 92267588

Prosjektperiode

08.09.2020 - 07.08.2021

Status

23.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

23.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 23.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 07.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet?

FILMENS ULIKE PRODUKSJONSFASER

Et studie i kreative prosesser innenfor filmskaping i grunnskolen.

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere elevers tilegnelse av kunnskap i kreative prosesser gjennom et filmprosjekt på 7.trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved masterstudiet: *Master i kreative læreprosesser* ved Høgskulen på Vestlandet. Og i mitt masterprosjekt blir oppgaven å forske på de kreative prosessene som oppstår i elevgrupper gjennom et filmprosjekt skoleåret 2020/2021.

Problemstillingen i oppgaven er:

1. *Hvordan kan en filmproduksjon danne grunnlag for kollektive kreative prosesser i grunnskolen?*

Problemstillingen danner grunnlag for videre forskningsspørsmål som: Hvordan kan mine erfaringer som veileder videreføres i kunstfagdidaktiske sammenhenger og med tverrfaglige komponenter? Hva kjennetegner de ulike fasene i en filmproduksjon med tanke på gruppeprosesser og kreativitet?

Punkter jeg da vil se nærmere på blir:

1. Filmproduksjonens ulike faser.
2. Kollektive kreative prosesser.
3. Veilederrollen.

Grunnen til at jeg vil finne ut av dette, er at det kan gi et godt innblikk i elevenes tilegnelse av filmteoretisk kunnskap og praktisk kompetanse gjennom kreative prosesser i en filmproduksjon. Forskningsresultatene kan danne et godt grunnlag for lærere som senere ønsker å sette i gang egne filmprosjekter i grunnskolen. Min rolle blir å være en regissør, veileder og observatør i denne oppgaven. Målet er at prosessen kan ende med en metodikk for hvordan en kan gjennomføre filmprosjekt i grunnskolen, fra ide til ferdig film, med hensyn til de kreative prosessene.

I læreplanen for grunnskolen står det ikke spesifikt at elevene skal jobbe med film, men enkelte kompetansemål i kunst og håndverk (fagfornyninga) åpner for at det kan passe å knytte dem til en filmproduksjon. Som f.eks:

- Bruke digitale verktøy til å planlegge og presentere prosesser og produkter.
- Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i kreative prosesser, miljøbevisst forbruk, håndverk, visuell kommunikasjon og vurdering.
- Bruke enkle komposisjonsprinsipper i fotografi og digitale verktøy.
- Utforske mangfold i motiver og visuelle uttrykk i kunst fra ulike verdensdeler og lage en digital presentasjon.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for kunstfag ved Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet i regi av Øyvind Heggstad

Hvorfor får du/dere spørsmål om å delta?

Noen av elevene på 7.trinn vil få mulighet til å delta i et filmprosjekt 2.økt tirsdager. Det vil være 7 ulike grupper (manus, storyboard/design, rekvisitt, skuespill, kamera, klipp og musikk) Gruppestørrelse vil variere fra 2-8 elever avhengig av arbeidsoppgaver. Varighet er 6-7mnd der en gruppe f.eks. jobber med sine spesifikke oppgaver i gruppene 3-4 tirsdager.

Hva innebærer det for deg og barnet ditt å delta?

I denne aksjonsforskningen vil det bli aktuelt å observere elevene i de ulike gruppene. Observasjonene blir notert i egen loggbok.

Etter endt økt på tirsdager vil jeg intervju elevene ut ifra egen intervjuguide basert på observasjonene. I disse intervjuene vil det være spesielt fokus på ideutvikling og gruppeprosesser. Det samles inn lydopptak på diktafon (SD brikke) og notater fra intervjuene. *Når dataene er overført til forskningsserveren slettes dataene fra SD brikker, de slettes og ved prosjektslutt.* Elever og foresatte kan få tilsendt intervjuguide om ønskelig på forhånd ved å ta kontakt pr.mail til heggstadmeister@gmail.com

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Barna kan trekke seg fra prosjektet selv om foreldre har samtykket. Det gis muntlig info om personopplysning og oppgavene i forkant av prosjektstart til elevene som får tilbud om å delta. Samtykket kan når som helst trekkes tilbake uten at det kreves noen grunn. Alle berørte forskningsdata vil da bli slettet fra forskningsserver til HVL når prosjektet er ferdig. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Prosjektet vil foregå på grupperom, sløydsal og filmrom. Det vil hovedsakelig foregå i 2.økt tirsdag utenom vanlig undervisning som betyr at eleven i sine gruppevalg ikke får med seg 3-4-5 timer med matte/norsk. Det kan være aktuelt å bruke 3.økt og denne dagen spesielt for designgruppen og skuespiller/kamera gruppen som krever litt ekstra tid mht rigging av utstyr etc. her kan det komme opp i 6-8 timer totalt fravær i prosjektet fra de ulike fagene 2.økt (matte for rød gruppe/norsk for blå gruppe) -og +3. økt (Samfunnsfag for blå gruppe/KRLE for rød gruppe) på tirsdagene.

Det vil dessverre ikke være mulig for alle elevene å delta i dette prosjektet. Det er ikke tilstrekkelig oppgaver å fylle. Antall elever involvert i dette prosjektet vil være et sted mellom 25-30 fordelt i de sju ulike gruppene.

I prosjektet blir det og aktuelt med to eksterne lærere innenfor drama og musikk, dette kan påvirke valg av dagene til spesielt dramagruppe og musikkgruppe i filmprosjektet. Dette vet jeg nærmere når disse fasene blir satt i gang på nyåret.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student *Øyvind Heggstad* vil følge hele prosjektet og ha tilgang til lydopptaksfiler via forskningsserver til HVL, prosjektgruppene og transkribering av lydopptakk. Elevene vil bli anonymisert (med f.eks Jente.1, Gutt.2 eller fiktive navn ved dialog i avhandlingen)
- Veileder i prosjektet er *Kjetil Sømoe*, fagansvarlig ved Institutt for kunstfag, Campus Stord/Høgskulen på Vestlandet.
- Datamateriale av lydopptak blir overført til forskningsserver til HVL.
- Ingen personopplysninger blir fremstilt i denne masteravhandlingen. Elevene vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Lydopptak vil deretter slettes fra forskningsserver til HVL etter transkribering og analyse.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke og i henhold til godkjenning gitt av Norsk senter for forskningsdata (NSD) som har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for kunstfag/Høgskulen på Vestlandet ved:
 - Veileder: Kjetil Sømoe. Mob: 47283205
 - Prosjektansvarlig: Øyvind Heggstad – heggstadmeister@gmail.com Mob: 92267588
 - Trine Anikken Larsen er personvernombud for HVL: personvernombud@hvl.no

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

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

Med vennlig hilsen

Øyvind Heggstad

Kjetil Sømoe

(Forsker/prosjektleder)

(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Filmens ulike produksjonsfaser*», og har fått anledning til å stille spørsmål .

Jeg samtykker til at mitt barn - navn: _____ kan:

- Observeres av prosjektleder/studenten i øktene.
- Delta i gruppeintervju etter øktene m/lydopptakk (lydfiler lastes opp til forskningsserver ved HVL).

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatte, dato)

Evalueringsskjema

1) Hvordan fungerte gruppearbeidet og prosessen? hvordan var det å jobbe sammen mot et felles mål (filmen) synes du?

2) Har det vært vanskelig å si fra når en er uenig? Eller ting som er vanskelig å samarbeide om? _____

3) Hvordan kom gruppen frem til den løsningen/ideene dere valgte? hentet dere inspirasjon noe sted? Var det ganger dere tok ideene på sparket (improviserte)?

4) Var oppgaven og rollen din i dette filmprosjektet lett å forstå? Hvordan var oppgaven/oppgavene å gjennomføre?

5) Hvilke verktøy/hjelpemidler eller opplegg likte du best å jobbe med? Og hvorfor?

6) Foretrekker du å jobbe i gruppe eller på egenhånd? Hva kan være fordelen med begge tenker du?

7) Når du jobber. Leier du etter problemer eller prøver du å se løsninger? Eller er det en kombinasjon av begge?

8) Hva kunne vi gjort bedre eller jobbet mer med i prosjektet? Er det noe du savner? Hva ville du endra til eventuelt neste filmprosjekt?

9) Har du jobbet med film før? Hva har du lært av dette prosjektet? Og hvorfor valgte du akkurat denne gruppen (manus, klipping, skuespill)?

10) Andre kommentarer?

11) Kor fornøyd er du med å være med i dette filmprosjektet? Svar ærlig.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vedlegg.4 Observasjonsguide

OBSERVASJONSGUIDE Økt nr: _____ Dato: _____

Få oversikt over gruppen og dagens mål

Hvordan er engasjementet?

Anvendes noen av de 8 fasene i prosessmodellen? eller er det andre tankeprosesser som kommer til syne?

Ser vi noen tegn til flyt (flow) i prosessen?

Ser du ting som bør legges til for å videreutvikle prosessmodellen? Hva svakheter og styrker ved den?

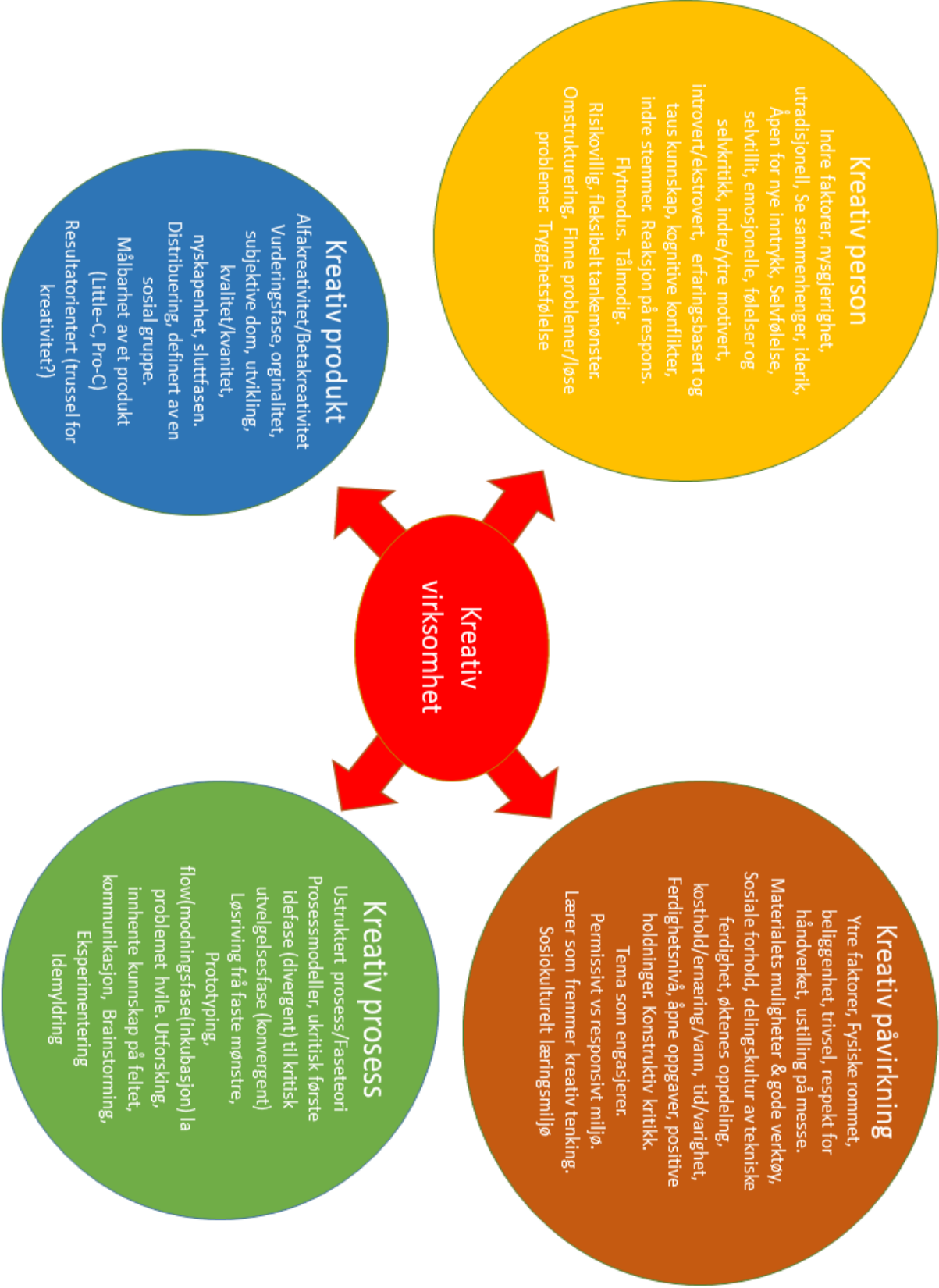
Trenger du å agere? Veilede dem mer når de sitter fast? Bør du bringe noe nytt inn i gruppa?

Hvordan er interaksjonen i gruppen? Deltar alle? Kommuniserer de?

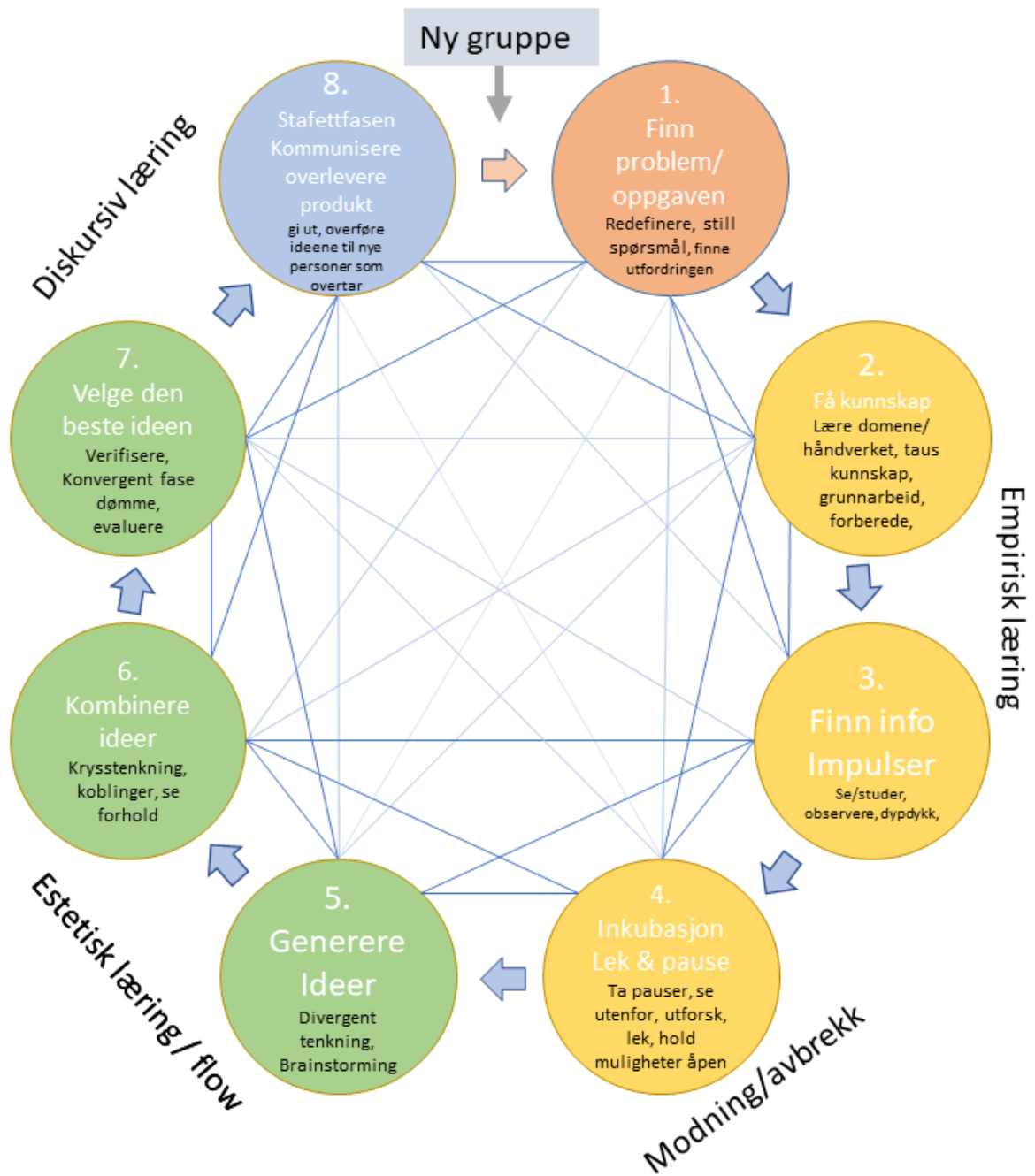
Vedlegg.5 – Hva er kreativitet? Definisjonsmodell hentet fra Teknologi og kreativitet i barnehagen (Heggstad, 2018, s.16)



Vedlegg.6 – Kreativ virksomhet og 4 faktorer basert på E. P Torrance inndeling. Tankekart over begreper.

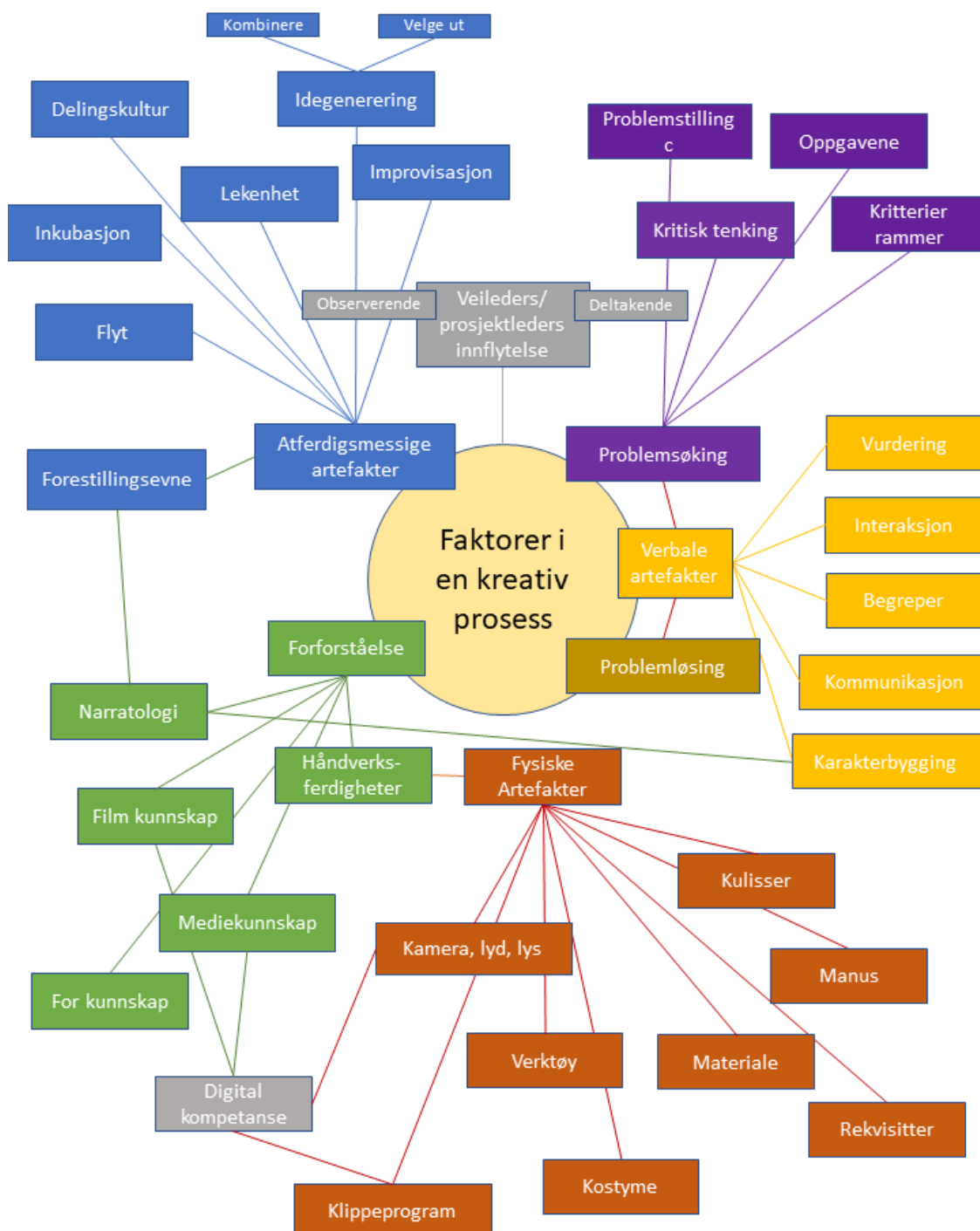


8 FASER I EN KREATIV PROSESS



Vedlegg.8 - Kodekart prototype - Faktorer i en kreativ prosess.

Hvilke faktorer ved filmproduksjonen spiller inn på det kollektive prosessene i de ulike produksjonsgruppene og mellom dem?



Vedlegg.9 – Produksjonsforløpet i et filmprosjekt m/fasene og delmål

