



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MACREL-OPG-OM-1-2023-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	18-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	01-06-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2023 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Naun:</b>	Kristin Førriisdal
<b>Kandidatnr.:</b>	210
<b>HVL-id:</b>	595006@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	28220
----------------------	-------

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 autalen 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

## The Show

Et praksisledet forskningsprosjekt i valgfaget Produksjon for Scene

*A practice-led research project in junior high school*

**Kristin Førriald**

Kreative fag og læreprosesser

Høgskolen på Vestlandet, campus Stord

Veiledere: Kari Holdhus og Åsmund Espeland

1. juni 2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

# Sammendrag

Studien tar for seg en kreativ prosess i valgfaget Produksjon for scene (PfS) på en ungdomsskole. I løpet av et skoleår jobbet elever og lærere sammen om å utvikle, produsere og vise frem musikalen «The Show». Målet med studien har vært å se om arbeidet i faget kan være med på å realisere målene om *skaperglede, engasjement og utforskertrang*, slik det er uttrykt i den overordnede delen av læreplanen (LK20).

Både praksisledet og refleksiv metode har blitt benyttet for å undersøke elevens opplevelser i faget og pedagogenes didaktiske og faglige tilrettelegging. I innsamlingen av data har det i hovedsak blitt brukt kvalitative forskningsverktøy, som intervju, observasjon, loggbøker og feltnotater. Studien er plassert i en hermeneutisk, sosiokulturell ramme.

Funnene i studien kan tyde på at PfS-faget på flere måter realiserer målene om skaperglede, engasjement og utforskertrang. I prosessen med å skape musikalen har elevene vært deltagende i store deler av både idéutviklings- og produksjonsfasen. Elevmedvirkning ser ut til å skape både utforskertrang og skaperglede. Elevene uttrykker at medvirkningen både gir eierskapsfølelse og stolthet for den endelige resultatet, forestillingen. Å samarbeide i grupper ser ut til å skape gode forhold for både kreativitet, samhold og engasjement. Det kan også se ut som at læreren har stor betydning, både som rollemodell, men også som tilrettelegger, motivator og støtte, når elevene jobber i kreative prosesser. Studien kan også tyde på at det sosiale samspillet i valgfagsgruppen ser ut til å påvirke både evnen og lysten til å være kreativ, til å «gå ut av boksen» og å tørre å leke.

# Forord

Arne Næss hadde en uhøytidelig væremåte og innstilling, både til academia og til livet generelt. Tøysegrisen Timotei var med han helt til det siste, og det var ikke fordi han på sine eldre dager ble mer barnslig, men fordi han så verdien av lek. *Ta vare på gløden i livet. Lek! Hele livet!* sa Næss.

I PfS-faget leker vi mye. Denne studien har bekreftet min følelse av lekens betydning, så det kommer vi til å fortsette med. For lek, det er gøy, men det er også så mye, mye mer.

De må takkes, de som bør takkes:

**Veileder Åsmund Espeland:** Takk for god veiledning. Jeg syns tilbemeldingene dine i starten var både diffuse og lite konkrete, men har forstått at det er akkurat sånn det bør være. For veien, den har jeg måttet gå selv. Tilbakemeldingene dine ble stadig mer konkrete og forståelige, i takt med at oppgaven langsomt fant sin endelige form. Tusen takk for all jobben du har gjort for, og med meg. **Stig Roar:** Alltid støttende, og streng når det har vært nødvendig. Dette hadde neppe gått uten deg ♥.

Musikalprosjektet hadde vi gjennomført uansett, men oppgaven hadde ikke vært mulig å skrive utenat elevene på 9. trinn hadde tatt samtykkeskjemaet med hjem, fått foresatte til å skrive under og levere det tilbake til meg. Så takk til dere også. Og til Carina: Vi deler engasjement for faget, vi avslutter hverandres setninger og utfyller hverandre på en måte som alle bør være misunnelige på. Jeg er heldig som får leke sammen med deg i PfS-timene.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1. Meg .....	7
1.2. Bakgrunn for studien og problemstilling .....	8
1.3. Problemområde .....	9
1.3.1. Valgfagene i skolen – et historisk blikk .....	9
1.3.2. Fagfornyelsen (LK 20) .....	11
1.3.3. Valgfaget Produksjon for scene .....	12
<b>2. Beskrivelse av prosjektet</b> .....	<b>15</b>
2.1. Fase 1 .....	16
2.1.1. Å dytte elevene gradvis ut av komfortsonen .....	16
2.1.2. Improvisasjon .....	18
2.1.3. Rammer .....	18
2.1.4. Dokumentasjon .....	19
2.2. Fase 2 .....	20
2.2.1. Idéutvikling .....	20
2.2.2. Utvikling av konkrete scener .....	22
2.3. Fase 3 .....	23
2.3.1. Elevene skaper sammen .....	23
2.3.2. Elever og lærere skaper sammen .....	24
2.3.3. Når læreren bestemmer (for) mye .....	26
2.3.4. Lærerne skaper .....	27
2.3.5. Resultatet av samskapingsprosessen .....	28
2.4. Fase 4 .....	28
2.4.1. Øving og ferdigstilling .....	29
2.4.2. PfS-uka .....	30
<b>3. Teori</b> .....	<b>33</b>
3.1. Sosiokulturell læringsteori .....	34
3.2. Kreativitet .....	35
3.2.1. Lek .....	36
3.2.2. Struktur og frihet .....	37
3.2.3. Læreren i et kreativt samarbeidende klasserom .....	38
3.3. Skaperglede, engasjement og utforskertrang .....	40
3.4. Tidligere forskning på valgfaget Produksjon for scene (PfS) .....	41
<b>4. Metode</b> .....	<b>45</b>
4.1. Metodiske perspektiver .....	45
4.1.1. Praktisk kunnskap .....	46
4.1.2. Kunstbasert og praksisledet forskning .....	47
4.1.3. Refleksiv praksisforskning .....	48
4.1.3. Hermeneutikken .....	49
4.2. Forskningsprosessen .....	50
4.3. Datainnsamling .....	52

4.3.1. Observasjon .....	53
4.3.2. Elevene .....	54
4.3.3. Lærerne .....	57
4.4. Analyse.....	59
4.5. <i>Etiske refleksjoner</i> .....	61
4.5.1. Å forske på egne elever.....	61
4.5.2. Å forske på og med egen kollega .....	62
4.5.3. Å forske på og med egen praksis .....	62
<b>5. Funn.....</b>	<b>64</b>
5.1. <i>Å skape sammen</i> .....	65
5.2. <i>Leke, utforske og komme på idéer</i> .....	67
5.3. <i>Å jobbe sammen</i> .....	69
5.4. <i>Godt humør og god stemning</i> .....	71
5.5. <i>Det sosiale samspillet</i> .....	73
5.6. <i>Elevens tanker om kreativitet</i> .....	76
<b>6. Drøfting.....</b>	<b>78</b>
6.1. <i>Samskaping</i> .....	79
6.2. <i>Lek</i> .....	81
6.3. <i>Samarbeid</i> .....	82
6.4. <i>Glede</i> .....	84
6.5. <i>Det sosiale</i> .....	85
<b>Referanser .....</b>	<b>89</b>
<b>Figurer .....</b>	<b>94</b>
<b>Bilder .....</b>	<b>94</b>
<b>Lydopptak.....</b>	<b>95</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>95</b>
<i>Vedlegg 1: Intervju – elev</i> .....	96
<i>Vedlegg 2: Fokusgruppeintervju – elev</i> .....	97
<i>Vedlegg 3: Intervju – lærer</i> .....	98
<i>Vedlegg 4: Samtykkeskjema</i> .....	99

# 1. Innledning

Jeg har jobbet som musikkpedagog i grunnskolen, primært på ungdomstrinnet i over 25 år. Siden 2012 har jeg også hatt ansvaret for valgfaget Produksjon for scene (PfS), de siste seks årene sammen med min kollega Carina. Sammen med hele eller deler av valgfagsgruppen, har vi produsert større og mindre forestillinger i faget. Vi har laget film, dukketeater, revyer basert på elevenes interesser og idéer, forestillinger på Zoom, og vi har satt opp flere musikaler og teaterstykker.

Sommeren 2022 møttes Carina og jeg for å planlegge årets PfS-undervisning. Etter flere år med amputerte og avlyste produksjoner på grunn av pandemien, var ønsket ekstra sterkt om å lage en gjennomarbeidet forestilling som både elever og lærere kunne være stolte av. Vi ville også legge til rette for større elevmedvirkning enn tidligere, ved å la elevene bidra enda mer i produksjons- og utviklingsfasen. I planleggingsmøtet ble noen grunnleggende idéer utformet, og disse dannet utgangspunktet for det som til slutt ble musikalen «The Show». Musikalen ble utviklet sammen med elevene på 8. og 9. trinn i perioden fra august 2022 til april 2023, og den 27. og 28. april 2023 ble musikalen fremvist for resten av skolen, venner og elevenes foresatte, med til sammen seks forestillinger. Denne prosessen er utgangspunktet for dette masterprosjektet. Det er elevene på 9. trinn og min kollega Carina som er informanter i studien.

Målet med studien er å undersøke om arbeidet i PfS faget kan bidra til å realisere skaperglede, engasjement og utforskertrang, slik det er beskrevet i overordnet del i læreplanen (LK-20). Jeg prøver også, gjennom en praksisledet tilnærming, å forstå hvordan mine didaktiske og pedagogiske valg påvirker dette forholdet; hvilken betydning læreren kan ha i et kreativt, samarbeidende klasserom, og om økt elevmedvirkning kan påvirke elevenes lyst og evne til kreativ utfoldelse og samhandling. I tråd med en praksisledet tilnærming forsøker jeg avslutningsvis å konkretisere noen pedagogisk-didaktiske innsikter som kan være av betydning for min videre praksis.

## 1.1. Meg

Min far var lærer. Hver sommer tok han klassen sin med hjem før sommerferien til sommeravslutning. Å se alle elevene komme syklende inn på tunet på gården der vi bodde, for så å se dem leke, spise, synge og kose seg sammen, det gjorde inntrykk, og det har nok i stor grad preget den måten jeg selv etter hvert også har blitt som lærer. Jeg husker selvsagt ikke alt, men jeg husker at jeg opplevde både samhold og glede, både elevene imellom og mellom elevene og læreren (min far). Da jeg var liten syns jeg det var spennende. Etter hvert som jeg ble større syns jeg at det både var koselig og litt flaut, men da jeg var ungdom selv syns jeg nok at det var mest flaut.

Etter å ha jobbet i ungdomsskolen i over 25 år, forstår jeg at det er mye som er flaut når man går på ungdomsskolen. Det kan være flaut å være sammen med noen du ikke kjenner så godt, sitte ved siden av en med et annet kjønn, si noe høyt, rekke opp hånden, hilse på læreren eller måtte gå ut av klassen for å hente noe. Midt oppi dette flauene ber jeg elevene leke, snakke rart, finne på ting på sparket og jobbe med annerledes oppgaver enn det de er vant til sammen med folk de kanskje ikke kjenner særlig godt fra før.

På tross av dette, er min opplevelse at elevene trives i faget. De forteller at de gleder seg til timene, og jeg ser at de er engasjerte og tør å delta, selv om de ofte både blir flauene og må «ut av komfortsonen». Jeg har lurt på hvor dette engasjementet og gleden kommer fra. Er det fordi faget oppleves annerledes enn andre fag? Er det fordi de i større grad får være praktiske, mer fysiske? At de møter elever fra andre klasser? Jeg har også lurt på i hvilken grad elevene egentlig får være kreative i faget, i hvilken grad vi lar elevene få slippe til med egne bidrag, og om vi voksne kanskje bestemmer for mye.

Ved å følge meg selv, min kollega og elevene på 9. trinn gjennom nesten et helt skoleår, har jeg satt meg selv og min egen praksis under lupen. Å få lov til å være forsker «i eget hus» har vært en spennende mulighet for å se på min egen praksis med et kritisk og analytisk blikk.



## 1.2. Bakgrunn for studien og problemstilling

Da valgfagene gradvis ble innført på ungdomstrinnet i 2012 var et av målene å gjøre ungdomsskolen mer praktisk og variert, og med det skape større motivasjon og engasjement hos elevene. Forskning har siden vist at innføringen langt på vei har lyktes med det (Dæhlen & Eriksen, 2015). Dette utdypes nærmere senere i kapittelet.

PfS inneholder både faglige og sosiale mål: «Gjennom kunstnerisk samarbeid skal elevene utvikle seg både sosialt og faglig» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Læreplanen legger opp til at elevene skal kunne planlegge, delta i og reflektere over egen utvikling og valg i skapende prosesser. Læreren skal dessuten legge til rette for elevmedvirkning «gjennom varierte, utforskende og kreative oppgaver som inngår i en scenisk produksjon» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Faget rommer mulighet for skapende og kreativt arbeid med mange ulike estetiske uttrykk og arbeidsmåter. Slik sett er faget unikt, ved at alle de estetiske fagområdene er samlet i ett fag (Kolaas, 2021).

Foruten de konkrete målene i PfS skal vi som lærere også bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen, uttrykt i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1–2). Her beskrives det grunnsynet som skal prege all pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen, og den skal brukes aktivt og i sammenheng med fagplanene i de enkelte fagene. Jeg har lurt på om vi i PfS berører målsetninger i den overordnede delen av læreplanen, og vil med denne studien undersøke følgende:

*Hvordan kan målet om skaperglede, engasjement og utforskertrang, slik det er uttrykt i opplæringens verdigrunnlag, realiseres i valgfaget Produksjon for scene (PfS)?*

Studien undersøker hvordan PfS-elevne på 9. trinn opplever de kreative prosessene i faget. Den undersøker også hvordan lærernes tilrettelegging og didaktiske valg påvirker elevenes opplevelse av disse prosessene, og på hvilken måte disse prosessene påvirker deres opplevelse av skaperglede, engasjement og utforskertrang. Et annet mål har vært økt elevmedvirkning, og studien undersøker også hvordan elevmedvirkning kan påvirke kreative prosesser i faget.

*Skaperglede, engasjement og utforskertrang* blir i liten grad definert hver for seg, hverken i overordnet del, eller i læreplanen for PFS. Når jeg nå i det følgende skal undersøke hvorvidt arbeidet i valgfaget realiserer disse målene, vil jeg også se disse tre ordene i sammenheng, som et felles begrep for kreativt, engasjerende og skapende arbeid. Kreativitet er viktig, både i ulike arbeidsmetoder og som målsetting i faget, og som et mer overordnet perspektiv for studien.

### 1.3. Problemområde

I tråd med opplæringens mål, skal kompetansemålene i fagene sees i sammenheng med hverandre og forstås i lys av de øvrige delene av læreplanverket. I den overordnede delen av læreplanen beskrives de verdiene og prinsippene som skal prege skolens opplæring, og de er en del av forskriften på lik linje med resten av læreplanverket. Jeg vil derfor i det følgende peke på sentrale trekk ved den prosessen som ledet frem til de nye læreplanene i Kunnskapsløftet (LK20), og videre på det jeg oppfatter som relevant for at *skaperglede, engasjement og utforskertrang* ble en del av opplæringens verdigrunnlag. Valgfaget settes imidlertid først inn i en historisk kontekst, fordi argumentene for å ha valgfag i skolen ser ut til å ha fulgt valgfagene siden deres opprinnelse. Argumentene dreier seg blant annet om å skape engasjement og variasjon, samt elevenes muligheter til å velge noe av innholdet i egen skolehverdag selv.

#### 1.3.1. Valgfagene i skolen – et historisk blikk

Valgfag i skolen er ikke av ny dato. I *Mønsterplan for grunnskolen 1974*, var valgfagene blant «ikke obligatoriske emner» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 10), og elevene kunne velge blant språkfag, musikk, drama, kroppsøving og mer yrkesrelaterte fag. Målet med valgfagene var å utvide allmenne og yrkesforberedende ferdigheter og kunnskaper. De skulle også være i samsvar med elevenes interesser og stimulere til meningsfylt fritid (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 321).

Som i dag innbød læreplanen til lokal handlefrihet når det gjaldt hvilke fag skolene kunne tilby. I 1982 avdekket en undersøkelse at det på landsbasis ble tilbudt over 200 ulike valgfag (Meld. St. 22 (2010 – 2011)), mens skoleeier i 2022/23 kan velge mellom 16 ulike valgfag.

Elevens valgfrihet var altså mye større da enn den er nå. Undersøkelsen viste også at valgfagene i stor grad var yrkespraksisrelaterte. Departementet uttrykte en bekymring for at dette kunne føre til en gjeninnføring av den linjedelte skolen, samtidig som de ønsket at valgfagene skulle ta hensyn til elevens interesser.

Da mønsterplanen ble revidert i 1987 var valgfagene blitt obligatoriske (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 292). Hensikten med valgfagene var at elevene skulle få velge fag og emner ut ifra egne interesser, og at de da ville trives bedre og få en mer positiv innstilling til skolearbeidet. Dette skulle stimulere til utfoldelse og bidra til at elevene fikk realisert sine evner.

I 1997 kom igjen ny læreplan, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), og valgfag ble erstattet av «tilvalg», som var å velge enten et språkfag eller «praktisk prosjektvalg». For å kunne velge praktisk prosjektvalg måtte elevene velge bort språk. Dette betød at valgfagene i realitetene var ute av skolen.

I årene som fulgte kom det flere rapporter og meldinger som vitnet om et ønske om å gjøre ungdomstrinnet mer praktisk og variert. I stortingsmelding 44, *Utdanningslinja*, uttrykkes en bekymring over ungdomsskolens teorityngde, samt utfordringen med å legge til rette for variasjon, i det de kaller «en kritisk fase i utdanningsløpet» (St.meld. nr. 44 (2008-2009), s. 7).

I 2011 kom Stortingsmelding 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, hvor innføringen av valgfag ble foreslått som ett av flere tiltak for å fornye ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010 – 2011), s. 7). Tilrådingen ble godkjent 29. april samme år, og valgfagene ble gradvis innført på ungdomstrinnet fra 2012

Skolene pliktet med dette å tilby elevene i gjennomsnitt 1,5 time valgfagsundervisning hvert år. Kunnskapsdepartementet fastsatte læreplaner i åtte ulike valgfag. PFS, som da het sal og scene, var ett av disse åtte. I årene som fulgte utarbeidet Kunnskapsdepartementet stadig nye læreplaner for flere valgfag, og i skoleåret 2022/23 er det som nevnt over, 16 ulike valgfag skoleeiere kan velge mellom å tilby elevene.

I 2015 fikk Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å evaluere innføringen av valgfagene. Etter å ha observert valgfagstimer og gjort intervjuer på 12 skoler, kom rapporten *Det tenner en gnist – evaluering av valgfagene på ungdomskolen* (Dæhlen & Eriksen, 2015). Rapporten konkluderer med at innføringen av valgfagene langt på vei oppfyller intensjonen med å gjeninnføre dem: Elevene opplever at valgfagene engasjerer og at de bidrar til variasjon og motivasjon – de «tenner en gnist» (Dæhlen & Eriksen, 2015, s. 128-129).

### 1.3.2. Fagfornyelsen (LK 20)

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet ledet Professor Sten Ludvigsen i perioden 2013 - 2015 et utvalg som skulle se på innholdet i fagene i Kunnskapsløftet opp mot framtidens kompetansebehov. Utvalgets mandat var å peke på hvilke kompetanser elevene senere vil få bruk for, og foreslå hvilke endringer som må gjøres i fagene for at elevene utvikler disse kompetansene (NOU 2015:8).

Utvalget foreslo, foruten fagspesifikk kompetanse tre fagovergripende kompetanseområder, hvor også elevenes sosiale og emosjonelle utvikling skal vektlegges: «Det brede kompetanseområde som blir lagt til grunn, innebærer at sosial og emosjonell kompetanse står sentralt i alle kompetanseområdene» (NOU 2015:8, s. 22). Å *utforske og skape* er et av de tre fagovergripende kompetanseområdene som ble foreslått. Utvalget mente at både kreativitet og problemløsning er sentrale kompetanser innenfor dette området. Elevenes sosiale og emosjonelle læring knyttes videre til deres nysgjerrighet, utholdenhet, evnen til å være åpen for å se ting på nye måter, og til å ta initiativ (NOU 2015:8, s. 22).

I august 2019 la regjeringen så frem sin strategi *Skaperglede, engasjement og utforskertrang – Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Målet var å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen, og stimulere til kreative læringsformer. Den videre prosessen med *Fagfornyelsen* resulterte så i nye læreplaner i alle fag, tre tverrfaglige temaer og en ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Målet med den overordnede delen av læreplanen er å gi retning for opplæringen i alle fag, og sammenhengen mellom de ulike delene understrekes: «Hele læreplanverket er grunnlaget for

opplæringen, og de ulike delene henger tett sammen og må brukes sammen»  
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1) .<sup>1</sup>

Opplæringens verdigrunnlag er plassert i overordnet del, og blant de seks områdene finner vi *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (punkt 1.4) og *Demokrati og medvirkning* (punkt 1.6).<sup>2</sup> Her kan vi lese at skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke, at elevene skal få erfare at de blir lyttet til, har reell innflytelse og at de kan påvirke det arbeidet som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8–9). Videre kan vi lese at skolen skal bidra til elevens nysgjerrighet, oppfordre til kreativ tenkning og kritisk refleksjon. Elevene skal få stille spørsmål, utforske, leke og eksperimentere, og skolen skal stimulere og legge til rette for elevens skaperkraft (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Slik jeg leser planen, berører dette flere forhold i min studie, hvor målet har vært å undersøke om det kreative arbeidet og økt elevmedvirkning i PfS-faget kan bidra til å realisere læreplanens mål om skaperglede, engasjement og utforskertrang.

### 1.3.3. Valgfaget Produksjon for scene

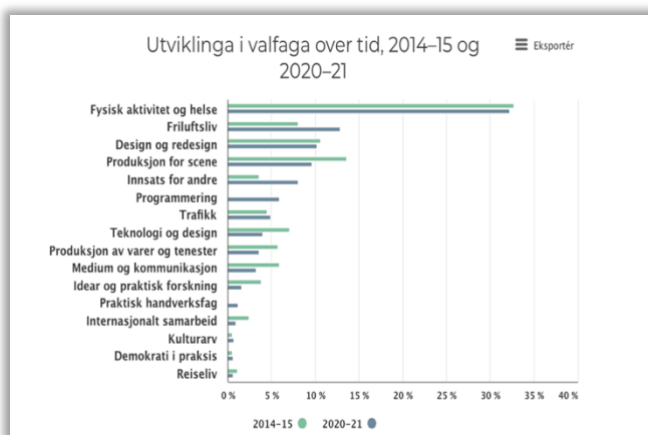


Fig.1: Tall fra Utdanningsdirektoratet

Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at PfS er et fag mange elever velger, og andelen av jenter i faget har fra starten vært stor (Kolaas & Knigge, 2021, s. 310).

<sup>1</sup> Overordnet del av læreplanen ble fastsatt i 2017, selve fagfornyelsen ble satt ut i livet i 2020.

<sup>2</sup> Opplæringens verdigrunnlag består av seks deler: 1.1. Menneskeverdet, 1.2. Identitet og kulturelt mangfold, 1.3. Kritisk tenkning og etisk bevissthet, 1.4. Skaperglede, engasjement og utforskertrang, 1.5. Respekt for naturen og miljøbevissthet og 1.6. Demokrati og medvirkning

Tallene i figur 1 stemmer godt med situasjonen på vår skole, hvor PfS er et populært fag blant elevene og det i hovedsak er jenter som velger det.

I forbindelse med Fagfornyelsen skiftet «Sal og scene» navn til «Produksjon for scene». I høringsnotatet ble navneendringen begrunnet i et ønske om å tydeliggjøre helheten i faget, og om en jevnere kjønnsbalanse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Antall kompetansemål ble redusert fra seks til fire, og refleksjon har fått en større plass i den nye planen.

Sal og scene	Produksjon for scene
<p>Skape</p> <p><i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utvikle og formidle ideer til en eller flere produksjoner</li> <li>• samarbeide om å utvikle et audiovisuelt eller scenisk uttrykk, inkludert relevante tekniske løsninger</li> <li>• sette opp et enkelt budsjett og markedsføringsplan</li> </ul> <p>Formidle</p> <p><i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• presentere en eller flere produksjoner for publikum</li> <li>• samarbeide både på og bak scenen for at resultatet skal bli best mulig</li> <li>• utveksle synspunkter om valg av virkemidler og utførelse</li> </ul>	<p><i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• planlegge og delta i scenisk produksjon for publikum</li> <li>• utforske, reflektere over og gjøre rede for ulike prosesser som inngår i en scenisk produksjon, og utføre oppgaver knyttet til scenisk produksjon</li> <li>• bidra til dynamisk samspill i utforskende kreative prosesser</li> <li>• utforske og samtale om ulike kunstneriske uttrykk og kulturopplevelser</li> </ul>

Fig. 2: Kompetansemålene fra gammel plan, SOS og ny plan, PfS

I kompetansemålene for faget kan vi se at elevene helt konkret skal utforske, delta i og planlegge oppgaver knyttet til scenisk produksjon, og de skal bidra til dynamisk samspill i utforskende kreative prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Mens *Skape* var ett av to hovedområder i den gamle planen, er *Identitet i skapende fellesskap* et av de tre kjerneelementene i den nye. Felles for begge planene er at elevene skal utvikle, utforske og planlegge, de skal samarbeide, og en eller flere produksjoner skal presenteres for publikum. Mens elevene tidligere skulle «utveksle synspunkter», skal de ifølge den nye planen nå utforske, reflektere, samtale om, og gjøre rede for. Dette har vi løst ved å la elevene skrive logg etter noen av timene. Vi har også brukt en del tid på å reflektere i fellesskap underveis.

I den nye planen blir *utforske* nevnt i to av de fire kompetansemålene. Om vurdering i faget står det blant annet at «læreren skal legge til rette for medvirkning og stimulere til lærelyst» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Da vi planla året ønsket vi å inkludere elevene i den kreative prosessen med å skape en forestilling. Vi tolket læreplanen slik at ved å la elevene

*utforske*, kunne de kanskje få utfolde sin *utforskertrang*, slik det er uttrykt i den overordnede delen. Vi planla derfor at elevene skulle få utforske, prøve ut og teste ulike løsninger, komme med forslag og idéer, og på den måten medvirke i «utforskende kreative prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3).

Med disse tankene startet vi årets PFS undervisning, som på mange måter lignet den prosessen vi har hatt tidligere år. Jeg opplever at dette først og fremst handler om vår erfaring med faget. Mye av innholdet og arbeidsmåtene har vi utviklet over tid, og det er derfor ikke unikt for årets prosess. Flere ting skulle imidlertid vise seg å bli annerledes enn tidligere, og skulle by både på overraskelser og utfordringer.

## 2. Beskrivelse av prosjektet

I det følgende beskriver jeg prosessen med *The Show* i fire ulike faser. Første fase handler mest om rammer og den sosiale dimensjonen. Andre fase omhandler elevenes idéutvikling, mens vi, både lærere og elever, i tredje fase jobbet tettere sammen med å videreutvikle idéene fra fase 2. I fjerde fase var vi i hovedsak ferdig med å skape, og denne fasen besto primært av ferdigstilling, øving og fremvisning av forestillingen som skulle bli en musikal. Fasene har imidlertid glidd noe inn i hverandre. Eksempelvis foregikk samskapingsprosessen i hovedsak i fase 3, men dette arbeidet har i realiteten foregått mer eller mindre i alle de fire fasene.

<b>Fase 1</b>	<b>Fase 2</b>	<b>Fase 3</b>	<b>Fase 4</b>
<p><b>Etablering</b></p> <p>Grunnarbeid Jobbe med elementene i faget: Sang, dans, drama, improvisasjon, vise frem</p> <p>Rammer i faget Felleskap, trygghet, «vi-følelse»</p>	<p><b>IDE-utvikling</b></p> <p>Utvikle konsepter Improvisasjon Idémyldring Tankeskrijving Tablåer Assosiasjonsøvelser</p>	<p><b>Konkretisering</b></p> <p>Gruppearbeid Samskaping Felles refleksjon Visninger</p>	<p><b>Ferdigstille</b></p> <p>Øve på sang, dans, replikker og koreografi</p> <p>Lage kulisser og finne rekvisitter</p> <p>PfS-uka m/ forestillinger</p>

Figur 3: Oversikt over fasene i prosjektet

Vi hadde, slik det er beskrevet i innledningen, et ønske om å gjøre ting litt annerledes dette året. Det første forholdet handlet om elevmedvirkning. Erfaringsmessig har vi sett at elevmedvirkning kan skape både motivasjon og engasjement hos elevene, men vi har også erfart at det kan plassere læreren «på sidelinjen». Vår ønske var at elevene skulle medvirke, og planen var at vi skulle virke *sammen* med dem. Det var her idéen om samskapingen oppstod – vi ville skape hele forestillingen sammen med elevene.

Det andre forholdet handlet om forestillingens kvalitet. Vi har erfart at når elevene er stolte av det de har laget og skal vise fram, styrkes både skaperglede og engasjement. Målet var derfor at forestillingen skulle bli så bra som mulig, og for å lykkes med det planla vi å bruke mer tid en tidligere på den kreative utviklingen av de ulike innslagene. Vi vektla også her, i større grad enn før, samarbeid mellom elever og lærere.



## 2.1. Fase 1

Vårt mål er at elevene skal få utforske, skape og være kreative i PfS-timene. Det betyr, slik vi har erfart det, og som elevene også selv uttrykker det, at de ofte må «ut av komfortsonen». De første ukene jobbet vi derfor med å skape så trygge rammer som mulig for elevene.

Valgfagsgruppen på 9. trinn består både av elever som hadde valgfaget på 8. trinn og av elever ikke har hatt PfS før. Når det kommer nye elever inn i faget, er vår erfaring at gruppedynamikken forandres noe. I den første fasen av prosjektet brukte vi derfor noe tid på å bli kjent. Vi ønsket også å dele vår entusiasme for faget, og la derfor opp til mye lek og samarbeidsoppgaver som vi, av erfaring, vet fungerer godt for å skape engasjement og god stemning.

Mange av disse lekene og øvelsene gjorde vi da hele gruppen var samlet. Vi delte også gruppen i to, hvor Carina jobbet med dans og jeg med sang. Elevene jobbet også i mindre grupper med små improvisasjonsoppgaver som de viste frem på slutten av timen. Som en del av rammene i faget, bestemte vi lærerne hvem som skulle jobbe sammen, og vi byttet på gruppene slik at alle i løpet av denne perioden hadde samarbeidet med alle.

### 2.1.1. Å dytte elevene gradvis ut av komfortsonen

Oppgavene elevene får i PfS er ofte av en ganske annen karakter enn de oppgavene de får i vanlige skolefag. Elevene selv definerer ofte oppgavene med at «de må ut av komfortsonen». Blant de nye elevene i valgfagsgruppen erfarte vi at flere opplevde noen av oppgavene som utfordrende. Vi startet derfor med forholdsvis trygge aktiviteter, hvor valgfagsgruppen i hovedsak jobbet i fellesskap eller i to større grupper. I de fleste av disse oppgavene var likevel improvisasjonselementet til stede. Et eksempel på en slik improvisasjonslek er *Ringene*:

*Elevene står i ring, lærer setter på musikk, lærer gjør en rytmisk bevegelse og alle elevene hermer. Etter at lærer har modellert en rekke ulike bevegelser, skal elevene gjøre det samme etter tur.*



Bilde 1: Bildeserie fra improvisasjons-/oppvarmingsøvelse.

Dette var en øvelse som flere av elevene synes var flaut i starten. Jeg har erfart at det er lurt å trygge elevene før de skal hive seg inn i sine egne improvisasjoner, og gav dem derfor noen alternativer: *Hvis dere ikke klarer å finne på noe, kan dere trampe, klappe, eller knipse.* Jeg understreker samtidig at dette er helt greit. I starten av året var flere av elevene som valgte et av mine alternativer. På slutten av året gjorde ingen det, men fant heller på sine egne varianter. Leken kan varieres i det uendelige. I dette prosjektet har vi for eksempel sendt rundt ulike ord fra teksten til «Royals», en av sangene som er med i forestillingen, og øvd på stemmebruk ved å synge på ulike måter.

Et eksempel på en enda litt mer utfordrende lek er *Dødens blick*.

*I denne leken står alle i en ring, og på signal fra lærer bøyer alle hodene ned og ser i gulvet. På nytt signal skal alle løfte hodet raskt og stirre på en annen i ringen. Møter man en annens blick «dør» man og er ute av leken.*

Etter at vi hadde gjort denne leken noen ganger, utfordret vi elevene til å improvisere en «dramatisk død». Målet var at «døden» både skulle syns og høres – jo mer lyd og dramatikk, jo bedre. Noen av elevene syns dette var hysterisk morsomt og nølte ikke med å både lage masse lyd og kaste seg dramatisk ned på gulvet når de «døde». Andre måtte jobbe litt mer for å tørre. Etter å ha gjort denne leken noen ganger, så vi imidlertid at flere og flere våget, til felles latter og glede.

## 2.1.2. Improvisasjon

I løpet av de seks første ukene gav vi også elevene konkrete oppgaver innenfor sang, dans og drama. På dette tidspunktet hadde Carina og jeg konkretisert idéene våre fra planleggingsmøtet i august, og bestemt at forestillingen skulle ha *Glam og Gatsby-vibe* (fra egen forskerlogg), med foreløpig arbeidstittel: *The Show*. Vi hadde derfor med oss disse tankene som et bakteppe når vi planla undervisningen, og brukte temaet aktivt inn i utformingen av de ulike øvelsene. Eksempelvis brukte vi musikk fra James Bond filmene når vi hadde leken *Dødens blikk* (beskrevet over), musikk fra *The Great Gatsby* når vi improviserte bevegelser i ring, og vi gav elevene referansebilder som utgangspunkt for ulike dramaoppgaver.



Bilde 2: Referansebilder.

Det elevene Mia, Janne og Olivia skriver i loggene sine, kan tyde på at disse aktivitetene både skapte god stemning og engasjement:

Mia: *Elsket den Foto-oppgaven! Vil gjerne gjøre den igjen.*

Janne: *Det var gøy med alle de lekene.*

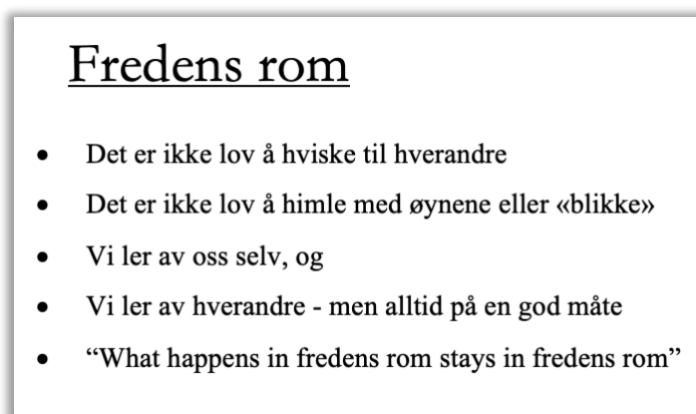
Olivia: *Jeg likte at alle måtte finne på noe og vise det fram for de andre. Vi var kreative og hadde det gøy.*

## 2.1.3. Rammer

Med bakgrunn i fagets både praktiske, og litt annerledes karakter enn et vanlig teorifag, har vi sett behovet for å ha noen «regler» i faget. Disse reglene er samlet i det vi kaller «Fredens rom». Idéen okom som et resultat av at jeg et år fortalte elevene om hvordan vi ønsket å ha det i faget. Jeg kan ikke huske hvor denne plutselige og tilfeldige innskyttelsen

kom fra. Det har uansett siden da fungert for å ramme inn reglene i faget på en litt uhøytidelig måte. I årens løp har fem hovedregler etablert seg som grunnleggende prinsipper for Fredens rom, og hver nye gruppe som møtes i rommet får en gjennomgang av disse reglene. Er det elever som har vært med i faget tidligere, er det ofte de som må forklare reglene for de andre.

Vi brukte en del tid på å snakke om hvorfor vi har disse reglene den første timen vi møttes i august. De elevene som hadde hatt faget før supplerte og kom med innspill og forklaringer. Et eksempel er da Frida dunker borti Lotte og sier: *Husk at du ikke må hviske – du er Fredens rom!* – noe som medførte felles latter, men også en samtale om hva hvisking kan bety og medføre. Flere sa at de både hadde følt seg utenfor og utilpass ved andres hvisking, og de gav uttrykk for at det var en regel de ønsket å følge.



Figur 4: Reglene i «Fredens rom»

#### 2.1.4. Dokumentasjon

En viktig del av fase 2, var at elevene måtte vise frem det de jobbet med etter nesten hver time. Selv om det bare var små korte improvisasjonsøvelser, «stresset» vi dem med at ting skulle vises frem. Dette gjorde vi både for å trygge dem i å stå på scenen, for å tørre å vise egne idéer for hverandre, og ikke minst for å øve på være et godt publikum. Dessuten var dette en nyttig måte å dokumentere arbeidet underveis på, både i forhold til senere vurdering og ikke minst for elevenes egenøving. Vi voksne kunne på denne måten gå tilbake for å se og høre hva som ble gjort i timene, og vi la også ut øvingsfiler og videoer til elevene så de kunne øve hjemme.



Bilde 3: Fra øvelse i uke 44. Lagt på Classroom for øving.

## 2.2. Fase 2

I den andre fasen la vi opp til at elevene skulle få jobbe enda litt mer selvstendig. Vi delte dem opp i ulike grupper og gav dem oppgaver som de skulle løse sammen. Dette arbeidet hadde vi allerede startet med i første fase, som beskrevet over. Hovedintensjonen i denne fasen var å frembringe idéer.

### 2.2.1. Idéutvikling

Etter høstferien brukte vi noen uker på å jobbe frem idéer og innhold til forestillingen. I denne fasen brukte vi ulike kreativitetsverktøy, som for eksempel tablåer, samskriving, assosiasjons- og improvisasjonsøvelser.

I en av aktivitetene laget vi ulike plakater med følgende overskrifter: Musikk, Personer, Kostymer og Rekvisitter, Dans/Koreografi og Steder. Vi la så disse på ulike bord i rommet og lot elevene skrive ned sine idéer på Post-it lapper, for så å plassere dem på de ulike plakatene. Underveis i arbeidet stoppet vi opp for felles refleksjon og avklaring, og endte opp med mange tanker og idéer. Det Mia skriver i den avsluttende loggen (uke 18) kan tyde på at dette var god måte å få elevens idéer med på: *Vi fikk være med å lage forestillingen. Vi fikk skrive på plakater hvem som skulle være med og forskjellige ting vi ville ha med.*





Bilde 4: Elevene jobber med idéutvikling, uke 41

Et annet eksempel er da elevene skulle improvisere frem et musikalnummer. Selv om vi på dette tidspunktet ikke hadde bestemt at vi skulle lage en musikal, hadde Carina og jeg en baktanke med oppgaven: I valgfagsgruppen er det mange flinke sangere, og vi håpet at vi kunne løfte disse frem i forestillingen. Oppgaven rommet dessuten et krav om å kombinere flere kreative uttrykk, da elevene både skulle danse/bruke kroppen og synge.

**Oppgaven:** *Lag en scene, med både handling og «dialog». Dere får ikke lov til å snakke, men må bruke dans/bevegelse/sang til å fortelle hva som skjer i scenen.*

Elevene fikk ulike oppgaver, og et eksempel er følgende: *En benk i en park. Et møte mellom to personer.* En av gruppene hadde en idé om at en travel mann kom til parken, møtte en litt beskjeden jente, og de ble forelsket.



Bilde 5: Idéutvikling – improvisasjon

Et konkret resultat av denne idéen, var at vi bestemte oss for at rammene for forestillingen skulle være en storby, med businessmenn. Vi ville at handlingen skulle finne sted både inne

og ute, som for eksempel i en travel gate eller i en park. Og ikke minst – at det måtte være med noe «kjærestegreier». Scene 3 i forestillingen, der Josh businessmann og Jane servitør møter hverandre og danser, er en videreutvikling av denne idéen.

## 2.2.2. Utvikling av konkrete scener

Resultatet av idéutviklingsarbeidet var at vi satt igjen med mange idéer, samlet på video, lapper, samskrivingsdokumenter (Google Docs), notater og egne observasjoner. Carina og jeg gjorde så et arbeid i å systematisere, velge ut og sette idéene sammen. Resultatet av dette arbeidet ble åtte ulike scener, som til sammen danner rammen for forestillingen. Når det gjaldt handlingen var vi tro til de idéene elevene selv hadde kommet med, og satte dem sammen uten å tilføre så mye eget.

I forhold til musikk og koreografi var det imidlertid Carina og jeg som bestemte hva som skulle være med, fordi elevene ikke hadde kommet med så mange forslag selv. Vi opplevde nok også at vi, med vår erfaring, i større grad så hva slags musikk og dans som kunne egne seg i prosjektet. Med bakgrunn i mangelen på musikanter i valgfagsgruppen var planen å la elevene lage egne og norske tekster til allerede eksisterende sanger. Jeg hadde også en plan om å la noen av elevene få prøve seg med å lage egne melodier til musikk som ikke allerede hadde en tydelig melodilinje. Jeg valgte derfor ut musikk som jeg tenkte kunne fungere til dette. Vi skrev så alle disse tankene inn i et dokument. Dette inneholdt forslag til handling, musikk, og hvem som skulle være med i de ulike scenene:

SCENE	Dette skjer
<b>Åpning</b>	Inngang publikum. Settling som i en restaurant. Små bord. Publikum får et glass mozeil, deretter henvist til en plass i rommet. Live pianospill på scenen / taffel musikk
<b>Scene 1 - I restauranten</b> Musikk "Showtime" Showtime	Mafia sitter ved sitt bord. Servitørene severer Fellessang. Felles dans Presentasjon av folk i byen
<b>Scene 2 - Byens mange sider</b> Musikk "See you again" Wiz Khalifa ft. Charlie Puth ...	Trist, baksiden av glamouren. Tiggere prøver å skaffe mat, spør folk som kommer ut av restauranten. Spør publikum om noen kroner. Tiggere blir kastet bort av mafiaen.
<b>Scene 3 - Rik kjærlighet</b> Musikk: "Feeling good" Michael Bublé - Feeling Goo...	Businessmenn med dress Kjærlighet på benken Parer danser pardans. Business-dans; Aviser og dress
"Can I have this dance" High School Musical 3 - Can...	Overgang: "Jeg må tilbake til jobb (restauranten)" Hvilken etasje jobber du i? "....."
<b>Scene 4 - I restauranten</b> Musikk: "All about that bass" Karaoke all about the bass ...	Mafia sitter ved sitt faste bord Servitørene er ved bordene Bandet spiller Jente som blir igjen fra kjæresteparet sjekker med gjestene om det går bra. Businessmannen oppdager at hun jobber på restauranten. Divajenter kommer inn, stjeler showet. "Du må ikke snakke med henne, hun er ikke noe for deg".
"Glam" - divadans Glam	
<b>Scene 5 - Drømmer</b> Musikk: "Over the rainbow" Over The Rainbow (Karaoke...)	Restauranten stenger for dagen. "De er mye penere og rikere enn meg" "Du må gi det en sjanse" Tørker av bordene. Ha det, sees i morgen. Husk å ..... Hun gir mat til tiggerne
<b>Scene 6 - Mafiaens neste steg</b> Musikk: "Soda pop" Soda Pop (Originally Perfor...	Mafia leter etter businessmannen. Samtale om hvor han kan være Spør om tiggerne vil tjene cash og spør om hjelp. Alle folk i byen går rundt. Tiggerne leter
<b>Scene 7 - Stemmene</b>	Lydspor - Stemmer fra folk i byen. Avslutter med et skudd. Helt stille! SLAMPOESI - "Vi er alle Royals i vårt eget liv"
<b>Scene 8 - Royals</b>	

Figur 5: «Elev UTKAST scener» - lagt på Classroom.

Elevene fikk deretter tilgang til dokumentet, til musikk og lydopptak, og vi jobbet så sammen i ukene som fulgte med å utvikle scenene videre.

## 2.3. Fase 3

Før vi startet dette utviklingsarbeidet hadde vi bedt elevene om si noe hva de ønsket å bidra med, og gitt dem følgende alternativer:

*Musikk:* Utvikle korarrangementer og lage norske tekster til sangene

*Manus:* Videreutvikle handlingen i scenene og skrive ut replikker.

*Koreografi:* Lage koreografi til fellesinnslagene og til ulike scener.

Ut ifra deres ønsker laget vi så samarbeidsgrupper, og frem til midten av desember jobbet lærere og elever sammen om å videreutvikle idéene i de åtte scenene. Elevene jobbet her i mer eller mindre faste grupper. Samskappingsprosessen viste seg på flere områder, der både elevene samarbeidet, lærere og elever samarbeidet og lærerne samarbeidet. Å legge til rette for samskaping skulle vise seg å by på flere utfordringer. Disse blir kommentert underveis i den følgende beskrivelsen, og videre diskutert i kapittel 6, Drøfting.

### 2.3.1. Elevene skaper sammen

I noen av gruppene jobbet elevene uten at vi voksne bidro i noen særlig grad. Dette hadde flere grunner.

(2:10)

**Fellessang:**

Her i byen vår, finnes mange typer  
En som strever, en som ler og en som kryper  
Sammen bor vi her på dette stedet  
Som gir noen sorg, men andre glede

**Fellesrap:**

Her i byen vår så skjer det mye rart  
noen skumle ting så nå er du advart  
der sitter gangsterne pass deg for de  
de kjører faktisk - Audi!  
fine damer har vi også her  
de kommer nok til å gifte seg med en milliardær  
tiggerne sitter rundt på gata  
noen! - gi dem en piñ-ata

I en av gruppene var flyten i arbeidet så god at vi ikke ville gripe inn. Et konkret resultat av dette arbeidet er rapen alle synger i scene 1. Den er i sin helhet tatt med, slik elevene skrev den, uten at det er gjort noen forandringer på den.

**Lydopptak 1:** «Byen vår».

*Fra forestillingen 27. april, 2023*

Utgangspunktet for denne sangen var låten «Showtime» av Kormak. Som beskrevet over, var det i hovedsak Carina og jeg som valgte ut musikken i forestillingen. Carina hadde låten i spillelisten sin på Spotify og det var en av de første låtene vi presenterte for elevene.



Valget hadde flere grunner. For det første syns vi at låten passet til *Gatsby og glam*-temaet vårt. For det andre er det hverken sang eller noe tydelig melodilinje i låten. Vi oppfattet derfor at den gav oss et godt utgangspunkt for å skape noe eget. I forestillingen er denne låten åpningsnummeret, med både innslag av dans, egenkomponert sang og rap og replikker.

En annen grunn til at noen grupper jobbet uten lærer, var at vi rett og slett ikke rakk å involvere oss. I timene var det opptil syv ulike grupper som jobbet samtidig – med sang, dans, utvikling av replikker og korarrangementer. Dette kom i tillegg til den praktiske tilretteleggingen av rom og utstyr. Noen av gruppene trengte mye hjelp og støtte, og vi brukte derfor en god del tid på dem. Det hendte også at vi voksne ble så oppslukt i en av oppgavene sammen med elevene, at vi ble værende sammen med dem (for) lenge. Resultatet var at noen av gruppene ikke hadde så mye progresjon i arbeidet.

### 2.3.2. Elever og lærere skaper sammen

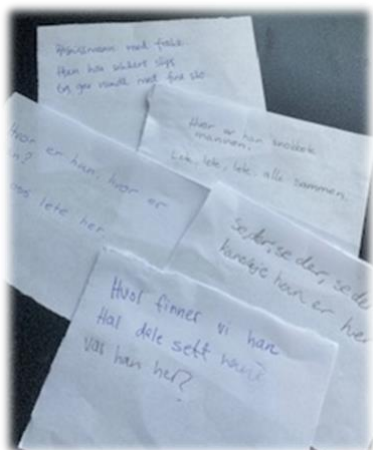
Utviklingen av «Letesangen» er et eksempel på at lærere og elever jobbet sammen. Rammen for denne scenen var låten «Soda Pop» og tiggerne som skulle lete rundt i byen etter businessmannen Josh.

<b>Scene 6 - Mafiaens neste steg</b>	Mafia leter etter businessmannen. Samtale om hvor han kan være
<b>Musikk:</b> "Soda pop" 🔴 Soda Pop (Originally Perfor...	Spør om tiggerne vil tjene cash og spør om hjelp. Alle folk i byen går rundt. Tiggerne leter

Figur 6: Utdrag fra «Elev UTKAST scener»

En av musikkgruppene fikk i oppdrag å jobbe med denne scenen. De syns det var vanskelig å følge den originale melodien, så jeg ba dem om å finne ord og små setninger som vi kunne bruke som utgangspunkt for det videre skrivearbeidet. Vi snakket først om scenen, og hva som kunne være naturlig å si til hverandre når man leter etter noen.

Resultatet av denne økten var følgende:



Bilde 6: Elevarbeid.

*Se der, se der, se der, kanskje han er her.  
Hvor er han, hvor er han. La oss lete her.  
Hvorfor finner vi han ikke? Har dere sett han?  
Var han her?  
Business mann i frakk. Han har sikkert slips,  
og går rundt med fine sko.  
Hvor er han snobbete mannen. Lete, lete, lete*

Før den neste timen laget jeg ferdig et refreng, inspirert av det elevene hadde kommet på:

*Vi må lete her, vi må lete der  
Har du sett han her? Har du sett han der?  
Let! Let! Han må være her!*

I timen uken etter øvde vi først inn refreng, før jeg gav dem følgende oppgave: *Lag et vers som passer til melodien. Er det vanskelig, lager dere et vers som passer til rytmen i sangen.* Jeg hadde på forhånd mikset låten slik at et vers og et refreng gjentok seg, og kunne slik la dette lydsporet gå i bakgrunnen mens elevene jobbet. Jeg delte gruppen i to og etter en times jobb presenterte gruppene sine vers for hverandre, etter gjentatt felles sang på refreng.

Jeg tok lydopptak og laget ferdig teksten hjemme, ved å sette sammen det elevene hadde laget, og noen av mine egne ideer. Anne skriver følgende om dette arbeidet i loggen etter siste forestillingen: *Jeg fikk ha innspill. Jeg og Lillian starta på Letesangen som førte til noe veldig bra som alle var med på.*

## **Lydopptak 2:** «Letesangen».

*Fra forestillingen 27. april, 2023*



Mafia: Kan dere hjelpe oss å finne han eller?



Tiggerne: Ja, den kan vi!



Let! Let! - Han må være her!

#### Tiggenes letesang

Kom, la oss gå - og finne han nå  
 Det er en mann med frakk. Så noen hvor han stakk?  
 Vi trenger penger nå, så vi skal gå og ta han nå  
 Så la oss dra, og typen ta  
 Det er en mann med frakk. Så noen hvor han stakk?  
 Så vær stille nå, gå helt på tå. Vi tar han nå!

Såååå ..

Vi må lete her. Og vi må lete der  
 Har du sett han her? Har du sett han der?  
**Let! - Let!** Han må være her!

Bilde 7: Bilder fra forestillingen og utdrag fra manus.

### 2.3.3. Når læreren bestemmer (for) mye

Et annet eksempel er et innslag som jeg gjorde ganske mange endringer på. To av elevene hadde fått i oppgave å lage en norsk tekst til «See you again». Sangen finnes i to versjoner, en med og en uten rap. Da elevene begynte å jobbe hadde jeg ikke lagt merke til at jeg hadde lagt inn «feil» versjon i sceneoversikten. Da jeg oppdaget dette, gjorde elevene og jeg noen forandringer. Elevene var imidlertid ganske skuffet over dette, og viste liten vilje til å være med på det videre arbeidet. Jeg gjorde derfor teksten ferdig hjemme, og selv om jeg forsøkte å beholde essensen i det elevene allerede hadde skrevet, ble det ganske mange forandringer.

Her burde jeg ha forberedt meg mye bedre, slik at jeg sørget for at elevene begynte å jobbe med det de skulle. Jeg kunne også ha spilt videre på det elevene allerede hadde gjort, og brukt rap-versjonen i stedet for det jeg hadde tenkt. Her var jeg ganske fastlåst i det jeg allerede

hadde bestemt meg for, og klarte i liten grad å improvisere videre på det elevene allerede hadde gjort. Til tross for dette godtok elevene tilsynelatende forandringene. *Jeg kjenner jo igjen sangen, men det er gjort mange forandringer. Det ble likevel bra sånn som den ble* (Mia, logg uke 50). I den avsluttende loggen skriver samme elev om sitt eget bidrag i forestillingen: *Jeg har bidratt i forestillingen med sangteksten på sangen jeg sang.*

Elevens jobbing	Lærers ferdigstilling
<p>Vi har ventet lenge, på deg vår venn Og vi forteller deg alt om det når vi ser deg igjen Vi har endret oss, siden den gangen Og vi forteller deg alt om det når vi ser deg igjen Når vi ser deg igjen</p> <p>Damn - Hva om? Alle tingene vi gjorde, gode ting vi gikk gjennom Fortsatt var en stor del av livet vårt nå Det var fortiden, hva om det varte helt til nåtiden Men dette ville ikke være Måtte endre synet mitt på livet, var ikke helt på linje Det var da, jeg jobbet hardt for å få det jeg har Jeg sier dette igjen så dere ikke trenger å dra</p> <p>Ah, hvordan kan vi ikke snakke om før når før er alt vi har Det er jo alle minner om hvordan det en gang var</p> <p>Replikk: Jeg skulle ønske vi kunne gå tilbake til da!</p> <p>Vi har ventet lenge, på deg vår venn Og vi forteller deg alt om det når vi ser deg igjen Vi har endret oss, siden den gangen Og vi forteller deg alt om det når vi ser deg igjen Når vi ser deg igjen</p>	<p>D'r vært en lang dag, uten en venn Og jeg forteller deg om alt det når jeg ser deg igjen Jeg har gått langt bort, langt fra mitt hjem Og jeg forteller deg alt om det når jeg ser deg igjen Ser deg igjen</p> <p>Alt jeg gjorde, det jeg så ting jeg ville nå Er fortsatt del av livet mitt det livet som er nå Må endre syn på det jeg vet om det jeg vil og har jeg sier det igjen, så jeg blir her og ikke drar</p> <p>Hvordan kan vi snakke om, det vi ikke har Det er jo bare minner om det som vi engang var</p> <p>Så hold ut Tenk på alt det som du har Så hold ut</p> <p>D'r vært en lang dag, uten en venn Og jeg forteller deg om alt det når jeg ser deg igjen Jeg har gått langt bort, fra der jeg var før Og jeg forteller deg alt om det når jeg ser deg igjen Ser deg igjen</p>

### Lydopptak 3:

«Ser deg igjen». Fra forestillingen 27. april, 2023

FIGUR 7: Eksempel på elev og lærerarbeid

#### 2.3.4. Lærerne skaper

Resultatet av disse ukene var at vårt felles dokument nå inneholdt mange konkrete forslag til replikker, sangtekster og handling, og vi hadde film og lydopptak av både sang, skuespill og koreografi. Vi hadde imidlertid ikke kommet så langt som vi hadde håpet og det gjenstod enda mye jobb før vi kunne sette i gang med den konkrete øvingen. Vi voksne bestemte oss derfor å gjøre scener, musikk og koreografi ferdig uten elevene, og brukte ganske mye tid på dette. Spesielt i forhold til musikken var det mye arbeid igjen. Flere av tekstene måtte ferdigstilles, jeg måtte lage flere korarrangementer, transponere noter og sette sammen lydkulisser og ulike mellomspill. Jeg jobbet mye ekstra i denne perioden, men opplevde likevel dette skapende og kreative arbeidet som svært lystbetont.

### 2.3.5. Resultatet av samskapingsprosessen

Etter seks ukers felles arbeid i PFS-timene, og mange kvelder og helger med lærerjobbing, var manuset klart. Det inneholdt åtte scener, med replikker, sangtekster, noter, besifring og forslag til koreografi. I løpet av denne perioden hadde vi lærerne både kjent på utilstrekkelighet og frustrasjon, men også på glede og engasjement. Dette var langt på vei mange av de samme opplevelsene elevene selv også uttrykte i loggene de skrev underveis. Mange synes det hadde vært vanskelig og «kjedelig» å jobbe med den samme oppgaven i såpass mange uker, og flere uttrykte at de hadde fått for lite hjelp av oss voksne. Disse forholdene blir ytterligere beskrevet i neste kapittel, Funn, og videre diskutert i kapittel 6, Drøfting.

Vi trykket opp et manus til hver elev og gjennomførte en leseprøve. Vi var spente på hvordan elevene ville reagere, for vi hadde både lagt til og gjort mange endringer. Lettelsen var derfor stor hos oss voksne når vi så engasjementet hos elevene. De lo av replikkvekslinger, kjente igjen egne bidrag, sang høyløst med på sangene og lyttet interessert til det som ble lest opp og sagt. Det Frida skrev i loggen etter denne timen er representativt for elevgruppen:

*Det har vært veldig gøy å gjøre det på denne måten. Når vi alle kommer med idéer blir forestillingen mye mer kreativ. Dere lot oss også velge hvilke idéer vi helst vil ha med, som jeg tror at hjelpen med moralen, altså at vi får mer lyst til å gjøre forestillingen.*

Vi hadde ikke ennå bestemt hvem skulle ha hvilke oppgaver og roller i forestillingen, så vi ba elevene kikke gjennom manus i juleferien og være klar for en frivillig audition i januar.

## 2.4. Fase 4

Jeg vil understreke at beskrivelsen av denne fasen ikke er like gjennomarbeidet som resten av kapitlet. Det meste av denne perioden foregikk forholdsvis tett opptil leveringsfristen av denne oppgaven, og jeg har derfor ikke rukket å gå analytisk til verk – hverken i egne notater, elevens logger eller mine egne tanker og refleksjoner. Jeg mener likevel at det er riktig å gjøre rede for også denne fasen, slik at jeg dermed får presentert hele prosessen med å skape, ferdigstille og vise frem musikalen.

### 2.4.1. Øving og ferdigstilling

I januar fordelte vi rollene, etter en grundig prat med alle elevene. Noen få elever hadde forberedt seg og stilte til audition, mens de fleste fikk en rolle etter en mer uformell prat med Carina og meg. Denne praten hadde Carina og jeg forberedt oss godt på. Vi har erfart at elevene vokser på å få oppgaver hvor de må strekke seg, men at oppgavene samtidig må ta hensyn til både deres arbeidskapasitet og forutsetninger.

Etter denne timen ba vi elevene skrive logg med håp om å fange opp ting vi ikke hadde lagt merke til, og gi dem mulighet til å si hva de mente og følte uten å måtte si det i alles påhør. Vi stilte dem følgende spørsmål: *Er du fornøyd med arbeidsoppgavene du har fått? Hva tenker du om sluttresultatet? Noe annet vi bør vite?* (Fra logg, uke 4).

I loggen svarte majoriteten av elevene at de gledet seg til forestillingen, og at de hadde tro på at det kom til å bli bra. Flere brukte ord som «profit» og «gjennomarbeidet». Alle var fornøyd med oppgavene de hadde fått, selv om enkelte syntes de hadde fått litt for lite å gjøre. Vi lot derfor de ulike gruppene; tiggere, servitører, mafia og businessfolk, få jobbe litt sammen og komme med forslag til endringer. Dette gjaldt i hovedsak replikker, men også noe på sang, koreografi og musikk. Denne prosessen foregikk faktisk kontinuerlig helt til forestillingsuken i april. I denne fasen av prosjektet var muligens alle så vant til at ting kunne forandres, at vi både var mer åpne for forandring og kanskje også bedre i stand til å se andre løsninger på ting vi ikke syntes var akkurat slik som vi ønsket.

I timene fra januar til april øvde vi inn de ulike scenene. Når det gjaldt både musikk og dans måtte vi bruke en del tid utenom selve PfS-timen til å ferdigstille, siden vi ikke hadde rukket å jobbe så mye med disse innslagene i timene. Flere av musikantene hadde dessuten behov for individuell hjelp og støtte, noe som var vanskelig å gi når hele PfS-gruppen var samlet. Mange av både koreografiene og korinnslagene involverte dessuten elever fra både 8. og 9. trinn, som ikke har PfS-timene sine samtidig. For å unngå at de gikk glipp av andre fag, jobbet vi derfor sammen i mange friminutt og etter skoletid i ukene før forestillingsuken.



Bilde 8: Produksjon av rekvisitter, uke 13-16

I ukene før forestillingen brukte vi også noe tid på å lage kulisser. I samarbeid med elevene hadde vi bestemt at vi skulle lage noen skyskrapere av store esker, male dem sorte og ha dem bakerst på scenen for å gi inntrykk av at vi var i en by. En av jentene fra lys-gruppen foreslo at vi kunne sette lys inni, og når vi fikk satt dem opp ble vi alle ganske forøyde med resultatet.

#### 2.4.2. PFS-uka

«PFS-uka er den beste uka hele året». Dette er et utsagn vi hører ofte. Både før, etter og undervis i denne uken, når vi har eller har hatt den. På grunn av pandemien har vi ikke gjennomført denne uken på noen år, og elevene på 9. trinn har dermed ikke vært med på den før. Det kunne virke som om de likevel gledet seg til denne uken, og det gjorde vi voksne også. På tross av at det er en intens og altoppslukende uke, opplever vi voksne alltid denne uken som en av de mest givende ukene i løpet av skoleåret. Her får vi være sammen med elevene hele skoledagen, i en hel uke. Elevene har ikke noe annen undervisning denne uken. Vi kommer tett på, får jobbet med detaljer og finpusset på det vi har jobbet med i timene. Etter PFS-uka er vi som regel ganske utslitte, men vi er alltid også veldig glade. Vi følte oss ganske trygge på at elevene også i år ville ha denne opplevelsen, men samtidig var vi spente på hvordan forestillingen kom til å bli til slutt, og hva elevene syntes om det endelige resultatet.



Skolen har et samarbeid med den lokale ungdomsklubben. Her har elevene som velger lyd og lys sin undervisning på ettermiddagstid. Dette samarbeidet gjorde at vi kunne gjennomføre hele PFS-uken der, og med det ha tilgang på stor scene med bra opplegg for lyd og lys.

På mandag i PFS-uken møtes vi dermed alle sammen på ungdomsklubben; 16 elever fra 8. trinn, de fem tiendetrinnselevne fra lyd og lys, 21 elever fra 9. trinn, lyd- og lysansvarlig fra ungdomsklubben og Carina og jeg. Sammen jobbet vi så hele uken med forestillingen og viste den frem på slutten av uken for resten av skolen, foresatte og venner.



Bilde 9: Fra forestillingen 27. april, 2023.

Etter siste forestilling ba vi elevene skrive logg. Vi gav dem forholdvis åpne spørsmål i håp om at vi dermed ville få ærlige svar, og at de lettere kunne reflektere over det de hadde vært med på. Som forventet var elevene, uten unntak, svært fornøyde med uken. Det Frida skriver i loggen sin er representativt for elevgruppen: *Jeg har opplevd denne uken som en av de beste ukene i et skoleår.*



Elevene beskriver samhold og vennskap, mestringsfølelse og egen utvikling. De forteller om en forestilling som de er stolte av, at de har fått nye venner og at de har hatt det gøy. Det kan også tyde på at den jobben Carina og jeg gjorde i forkant av rollefordelingen var viktig for elevenes opplevelse:

*Cathrine: Noe som var veldig fint med selve forestillingen var at det ikke var en eller to roller som var kjempe mye større enn de andre, alle hadde mye å gjøre og jeg tror alle fikk gjort det de hadde lyst til å gjøre.*

*Lotte: Jeg synes dere lærere har vært veldig flinke og satt sammen et veldig fint show og vært flinke til å få alle til å skinne på scenen :)*



Bilde 10: Bilder fra forestillingen 27. april, 2023.

Dette tilsynelatende samstemte engasjementet og gleden blir reflektert over i kapittel 5, Funn, og videre diskutert i kapittel 6, Drøfting.

### 3. Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teori som jeg oppfatter relevant for å svare på oppgavens problemstilling. Jeg vil imidlertid først gjøre noen avklaringer.

I forbindelse med regjeringens strategi *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*, uttalte Agenda Kunstfagdidaktikk at «strategien er velment, men uforpliktende» (Karlsen, et al., 2020). Kari Holdhus, professor i musikkpedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet, sammenligner de tre ordene med en 17. mai tale (personlig korrespondanse, februar, 2023). Jeg oppfatter at disse synspunktene er i tråd med det jeg skrev i innledningen; både at de tre ordene i liten grad blir definert hver for seg, men også at de i liten grad blir konkretisert.

Både i den skolepolitiske debatten og i ulike publikasjoner har de tre ordene, etter min oppfatning, utviklet seg til å bli et slags paraplybegrep for praktiske, kreative og estetiske fag og arbeidsformer. Til sammen favner de en rekke kompetanser og områder. Begrepene blir både brukt om hverandre og vektlagt i ulike grad, utafra den situasjonen de opptrer i og hvem som benytter seg av dem. Kreativitet, slik jeg ser det, skaper et overordnet perspektiv, som favner både formuleringen i verdigrunnlaget (skaperglede, engasjement og utforskertrang), og flere av forholdene som nevnes i læreplanen. Eksempler er lek, samarbeid, utforskning, løse problemer og komme på idéer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Teori om kreativitet vil derfor utgjøre hoveddelen av dette kapitlet. Deretter vil jeg presentere litteratur som berører skaperglede, engasjement og/eller utforskertrang, før jeg til slutt viser til forskning som konkret har tatt for seg valgfaget PfS. Før jeg gjør dette plasserer jeg studien inn i en sosiokulturell ramme.

### 3.1. Sosiokulturell læringsteori

Det finnes ulike tilnærminger til forståelsen av læring, og det er vanlig å dele dem i tre overordnede retninger; behaviorisme, kognitiv psykologi og sosiokulturelle teorier. Vi finner spor av alle disse innenfor dagens undervisningssystemer (Strømsø, 2016). Der man i behavioristisk tradisjon vektlegger observerbar atferd, er man i den kognitive tradisjonen opptatt av de kognitive strukturene i hvert enkelt menneske. I det sosiokulturelle perspektivet ses læring på som et resultat av sosial interaksjon (Moen, 2022). Olga Dysthe hevder at det er vanskelig å finne rendyrkede eksempler på disse tradisjonene i praksis. I et virkelig klasserom vil en lærer utøve en praksis som oftest er en blanding av ulike tilnærminger til undervisning og læring (Dysthe, 2001).

Det sosiokulturelle perspektivet på læring bygger på antagelsen av at læring skjer gjennom både gjennom bruk av språk og i sosialt samspill med andre. Når barna begynner på skolen, møter de andre barn og voksne. Her møter de skolekulturens normer og verdier, krav og forventinger, i samhandlingen med de andre. I følge Vygotsky blir så disse normene en del av barna selv, de internaliseres. Ikke som passive mottakere, men i en aktiv prosess hvor individet aktivt medvirker i internaliseringsprosessen (Moen, 2022, s. 271).

Vygotsky var spesielt opptatt av interaksjonen mellom lærer og elev, og oppfattet denne relasjonen som en viktig forutsetning for elevens utvikling og læring. Dette har senere forskning ganske entydig bekreftet. En positiv relasjon mellom lærer og elev og lærerens emosjonelle støtte, har vist seg å være viktig for både elevenes interesse, konsentrasjon, motivasjon, og for deres sosiale utvikling (Karlsdottir et al., 2022, s. 274).

Grunntanken i sosiokulturell læringsteori er altså at det er samspillet med andre mennesker som er grunnlaget for vår utvikling. Ved å delta og være i dette sosiale samspillet, utvikler vi oss både faglig, sosialt og emosjonelt. Et sosiokulturelt klasserom vil dermed legge til rette for samarbeid, hvor lærerens rolle blir en tilrettelegger, mentor og veileder. Elevaktivitet og samhandling blir sentralt, og arbeidet med sosial kompetanse gir grunnlag for gode læringsfelleskap (Karlsdottir, et al., 2022; Dysthe, 2001; Woodfolk, 2019).

## 3.2. Kreativitet

*Det er enkelt å fortelle folk hvordan de skal være kreative, det er bare det å være det som er vanskelig*, sier komiker John Cleese (Video Arts, 2017), og det kan se ut som om heller ikke det akademiske miljøet har en klar og tydelig definisjon på hva kreativitet er, selv om de fleste er enige om at det innebærer elementer av «annerledestenkning». Erik Lerdahl skriver at en kreativ idé som regel vil romme både noe kjent og noe ukjent, ved at vi setter sammen kunnskap på nye måter. Han beskriver videre kreativitet som "kunsten å overrumple seg selv" (Lerdahl, 2007, s. 35). Keith Sawyer sier at kreativitet inkluderer improvisasjon, samarbeid og kommunikasjon (Sawyer, 2019), mens Lunde og Brodal definerer kreativitet slik: «Et kjennetegn ved kreativitet er det som kalles kognitiv fleksibilitet - det å kunne bryte ut av innlærte vaner og tankesett» (Lunde & Brodal, 2022, s. 68).

Sir Ken Robinson, forfatter og "kreativitetsekspert" holdt i 2006 et innlegg på TED Talk (TED, 2007). Praten skapte et enormt engasjement, og gjør det fremdeles. I skrivende stund har klippet blitt sett over 22 millioner ganger. Robinson hevder at skolesystemet må gjennomgå radikale forandringer for å kunne møte de utfordringene som kommer, og mener at skolen i for stor grad har vært opptatt av det akademiske, og i for liten grad i å utvikle elevenes evne til selvstendig og annerledes tenkning. Keith Sawyer deler Robinsons bekymring, og mener at det tradisjonelle skolesystemet kan begrense elevenes kreativitet.

Sawyer hevder at blant det enorme antallet bøker om kreativitet som finnes, er få av dem basert på solid vitenskap. Altfor ofte er de basert på det han kaller «kreative myter» (Sawyer, 2012). Sawyer vil disse mytene til livs. Han sier videre at vi alle i dagliglivet støter på små og større problemer som vi er nødt til å finne en løsning på «der og da». Vi må være kreative. Sawyer mener at ved å forklare kreativitet, kan vi bli bedre til å løse disse små hverdagslige problemene, men også til å identifisere hver og ens kreative potensiale (Sawyer, 2012).

Lerdahl deler Sawyers oppfatning og hevder at kreativitet hverken er noe mystisk, en spesiell nådegave eller et talent som bare noen har (Lerdahl, 2007, s. 13). Og selv om han erkjenner at noen muligens har et større kreativt potensial enn andre, mener han likevel at alle kan lære seg metoder for å utvikle idéer. Alle kan trene opp sin «kreative muskel» (Lerdahl, 2007, s. 13).

Frykten for å gjøre feil er den største hindringen for kreativitet, hevder John Cleese. Her sammenligner han kreative prosesser med lek, hvor essensen i lek er åpenhet. Det er ikke noe som er «riktig» eller «galt», noe du må eller burde ha gjort (Video Arts, 2017). Dette synet støttes av blant annet Robinson som hevder at alle barn i utgangspunktet har en unik evne til å finne på, prøve seg frem og feile, og på den måten lærer de (TED, 2007). I skolen møter de imidlertid en fasitkultur som gjør at de slutter å undre seg. De slutter å teste ulike løsninger, slutter å prøve seg frem og slutter å finne på. De slutter å leke. Dermed blir de i stadig mindre grad villige til, og i stand til å feile (TED, 2007). For det krever mot å være den som kommer opp med en uvanlig idé, å være den som prøver en løsning uten tanke på resultatet, eller mer relevant for en ungdomsskoleelev, uten tanke på den kommende karakteren. Det krever mot å «tenke ut av boksen», særlig på ungdomstrinnet hvor de fleste ikke vil skille seg ut. Rollo May hevder at motet er den grunnleggende faktoren i den kreative prosessen (May, 1994, s.32).

### 3.2.1. Lek

Vygotsky anså leken som en sentral del av barns utvikling, og mente at lek var en verdifull og meningsfull aktivitet for barn i alle aldre (Vygotsky, 2004). «Jeg leker hver dag. Det er en livsnødvendighet, uansett alder», sa filosofen Arne Næss (Næss, 2006, i Brodal & Lunde, 2022, s. 7), og de er ikke alene om å se lekens potensiale utover det, å leke.

Psykologene Sandra W. Russ og Claire E. Wallace har i mange år studert sammenhengen mellom lek og kreativitet, og sier at dersom vi ønsker å stimulere til utvikling av kreativitet, er sannsynligvis det beste vi kan gjøre å legge til rette for rollelek (Russ & Wallace, 2013, s. 138, i Lunde og Brodal, 2022, s. 68). De forklarer: Rolleleken inneholder mange av de viktige elementene som kjennetegner kreativitet, blant annet såkalt divergent tenkning, fantasi og fleksibilitet. Rollelek er også en form for improvisasjon. Følelsesuttrykk i leken, som spontanitet og glede, er korrelert med evnen til divergent tenkning (Russ & Wallace, 2013, s. 139, i Lunde & Brodal, 2022, s. 68). I leken, der ikke reglene er absolutte, er det rom for improvisasjon ved at elementet av det uforutsette er til stede. Torild Oddane hevder at «improvisasjon er nøkkelen til rytmisk og smidig beredskap til det uforutsette» (Oddane, 2015, s. 232). For å opparbeide improvisatoriske ferdigheter fremhever hun blant annet viktigheten av å være i et klima som verdsetter feil, at man oppmuntrer til lek og eksperimentering.

Jon Roar Bjørkvold, professor i musikk og opphavsmann til boken *Det musiske menneske* (Bjørkvold, 1989), er også opptatt av lekens betydning: «Leken er ikke bundet av matematikkens fire regnearter og deres indre logikk. Leken kan bryte seg ut av den firkantede fornuft og tilføre ny spenst og fleksibilitet når fornuften truer med å bli stakk stiv» (Bjørkvold, 1989). Bjørkvold beskriver leken som fri, spontan og kreativ, og at vi gjennom lek også utvikler følelse av tilhørighet og fellesskap (Bjørkvold, 1989, s. 35-59).

*Felles for alle lekens former, rituelt strenge så vel som frie, er en grunnleggende drivkraft av ubendig nysgjerrighet, dristig og skapende. Undringen, nysgjerrigheten, lekens utforskertrang, tar ansats i det kjente, men søker samtidig det ukjente (Bjørkvold, 1989, s. 38).*

Her nevner Bjørkvold «lekens utforskertrang», men jeg antar at han mener at lek legger til rette for og stimulerer til barns nysgjerrighet og utforskertrang ved at den tar utgangspunkt i noe kjent i det den beveger seg inn i det ukjente.

Det kan se ut som om lekens innhold av både regler og frihet, i skjæringspunktet mellom det kjente og ukjente, gjør at mange ser lek i sammenheng med kreativitet, slik det er beskrevet over. Erik Lerdahl hevder at vi i lek blir mer mottakelige for innspill, for det overraskende og uventede. Han fremholder at humoristiske vrier og overraskelser virker stimulerende og gjør oss mindre høytidelige, og at lek, i kreativ og idéutviklings-sammenheng ikke er useriøst, men fullt alvorlig (Lerdahl, 2008, s. 26).

### 3.2.2. Struktur og frihet

«Det har ofte blitt sagt at den vesentlige komponenten i menneskets livskvalitet er frihet», sa Mihaly Csikszentmihalyi, i forbindelse med en studie sammen med Ronald Graef i 2014 (Csikszentmihalyi & Graef, 2014). Studien viste at forholdet mellom indre motivasjon og frihet var ganske entydige. Når folk føler seg frie ønsker de også å gjøre det de gjør, og omvendt. Arbeid blir generelt sett på som mindre fritt, mens fritidsaktiviteter oppleves mer frie. Studien viser at noen ganger blir kravene til jobben så stimulerende og hyggelig at man gjerne vil gjøre det, mens andre ganger kan fritidsaktiviteten være sånn at man ikke har lyst til å gjøre det. Dynamikken i dette baseres med andre ord på opplevelsen av indre motivasjon

(Csikszentmihalyi & Graef, 2014, s. 66). I denne sammenhengen ser jeg på «arbeid» som elevenes plikt til å gå på skolen.

Csikszentmihalyi snakker om «flow» som den optimale motivasjonstilstanden, der det du holder på med, du det er i, er i belønnende i seg selv (Karlsdottir et al., 2022, s. 336). Oppgaven må innebære en akkurat passe utfordring, slik at det ikke blir for vanskelig, men heller ikke for lett (Csikszentmihalyi, 2014). Lerdahl hevder at når man skal jobbe med idéutvikling, bør utfordringen være av en slik karakter at den hverken leder til kjedsomhet fordi den er for liten, eller til apati fordi den er for stor (Lerdahl, 2008, s. 30).

Teresa Cremin og Kerry Chappell gjorde i 2019 en metastudie på kreativ pedagogikk. Å oppmuntre til elevens autonomi, er et av funnene, og viste seg som en nøkkel til kreativ pedagogikk. Elevenes handlefrihet, nysgjerrighet og vilje til å handle selvstendig, blir videre sett i sammenheng med både engasjement og kreativitet (Cremin & Chappell, 2019).

Som jeg har gjort rede for over, innebærer leken ofte både elementer av struktur og frihet. En lek har ofte få regler og innebærer stor frihet i både hvordan den skal utføres og hva du selv kan tilføre. I prosessen med å lage musikalen *The Show* har lek vært en viktig inngang til kreativt og skapende arbeid, men det har også vært et verktøy og en arbeidsmåte. Dette er gjort rede for i kapittel 2, og diskuteres ytterligere i kapittel 6.

### 3.2.3. Læreren i et kreativt samarbeidende klasserom

Verden er i forandring, og det skjer fort. Alle har nå tilgang på uendelige mengder av informasjon, og det gjør også at lærerens rolle er i forandring. Erica McWilliams hevder at lærere må utvide sitt repertoar. Fra å være den som kunne alt, for så å «overføre» denne kunnskapen til elevene, bør lærerne nå i større grad være den som legger til rette for læring, noe Williams kaller «Meddler in the middle» (McWilliams, 2009). Målet med “Meddler in the middle” er at elevene i større grad skal ta ansvar for egen læring. Læreren er ikke passiv, men selve arkitekten bak de gode og meningsfulle læringsopplevelsene. Dette står i motsetning til «Sage on the Stage» - kunnskapsformidleren, og «Guide on the Side» - læreren som observerer og veileder «fra siden» (McWilliam, 2009).

Williams er ikke alene om å undersøke ulike lærerroller og hvilken betydning dette kan ha for pedagogisk praksis. I 2015 gjorde Vigdis Vangsnes og Nils Tore Gram Økland en studie hvor de undersøkte barnehagelæreres rolle når dataspill ble tatt inn i didaktiske praksiser (Vangsnes & Økland, 2018). De fant tre synlige lærerroller: *Den styrende, den støttende og den tilbaketrukkne*. I 2018 fulgte Vangsnes og Økland opp med en oppfølgende og utdypende studie, hvor formålet var å analytisk bruke disse tre lærerrollene for bedre å forstå lærerpraksis i klasserommet. Et av funnene i studien var at lærerne vekslet mellom disse rollene. Valget var ofte ikke planlagt på forhånd, men et resultat av lærerens vurdering der og da, av deres improvisasjon (Vangsnes & Økland, 2018, s. 13–14).

Lærerens evne til å improvisere er også noe Keith Sawyer er opptatt av. Han argumenterer for en lærer som jobber sammen med elevene i et klasserom hvor flyten er uforutsigbar og kommer fra handlingene til alle deltakerne, både lærere og elever (Sawyer, 2019). Elevene og lærerne blir dermed *til sammen* det Sawyer kaller et samarbeidene, utforskende og improviserende klasserom (Sawyer, 2019). For å hjelpe elevene til å bli mer kreative, hevder Sawyer at læreren må innta en veiledende rolle, hvor læreren må gi elevene akkurat så mye eller lite støtte, at de klarer oppgaven på egen hånd. Han kaller dette for «guided improvisation», og er en tilnærming som krever at læreren er "i et tankesett der man er åpen, lyttende og mottakelig, og svarer i øyeblikket, på en improvisert måte." (Sawyer, 2019, min oversettelse). Improvisasjon og spontanitet i undervisningen er, ifølge Geir Karlsen, avhengig av kunnskap, struktur og forberedelse, og peker på den betydningen improvisasjon kan ha for å gi elevene mulighet til å bli medskaper "Etter min mening er evne til improvisasjon noe av det som kjennetegner god undervisning" (Karlsen, 2006, i Steinsholt & Sommerro, s. 241).

Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot, stiller i boken *Pedagogikk for det uforutsette*, spørsmål om det er mulig å planlegge, lære og trene på noe som ennå ikke er kjent (Sæverot & Torgersen, i Torgersen, 2015). Tobias Werler argumenterer i samme bok for at improvisasjon er kjernen i all undervisning (Werler, i Torgersen, 2015). Han er videre opptatt av at det uforutsette utfordrer planleggingens grenser, men også utgjør en pedagogisk mulighet. Ved å akseptere og gripe tak i det uforutsette, kan man som lærer legge til rette for at elevene etter hvert også blir i stand til å møte og mestre usikkerhet (Werler, i Torgersen, 2015).



Denne oppfatningen støttes også av Sawyer, som hevder at improvisasjonselementet for en lærer alltid er til stede. Når man går inn i et klasserom, kan man aldri være helt sikker på hva man møter. Sawyer viser til forskning hvor man har sett at dette er noe erfarne lærere vet og ofte håndterer ganske godt. Disse lærere gir i større grad både seg selv og elevene muligheter til å improvisere, og de klarer i større grad å tilpasse og reagere på det som skjer underveis (Sawyer, 2011).

### 3.3. Skaperglede, engasjement og utforskertrang.

I masteroppgaven *Skaperglede i skaperverksted: Hvordan kan skaperglede komme til uttrykk og utfolde seg i et skaperverksted?* (Solbakken, 2020), undersøker Siri Hauge Solbakken begrepet skaperglede. Funn i studien viser at skaperglede har mange likhetstrekk med kreativitet. Solbakken så et økt engasjement når elevene selv fikk eksperimentere og teste. Funn i studien viser videre at ved å fremme selvstendighet og legge til rette for samarbeid øker skapergleden hos elevene, og at skaperglede ofte kommer når du gjør noe du både har lyst til og allerede er god på. Skaperglede oppstår også, ifølge Solbakkens funn, når elevene viser ting til de har laget andre (Solbakken, 2020, s. 125-127).

I artikkelen *Skaperglede som kilde til læring* (Danbolt & Helleberg 2018) beskrives prosjekter hvor elever fikk utforske og eksperimentere med ulike kunstneriske teknikker og uttrykksformer: Studien viser at skaperglede og engasjement i prosjektet førte til økt motivasjon og læring blant elevene. Danbolt og Dybvik fremholder at lærerne kan legge til rette for læring og skaperglede, men at skapergleden må komme innefra. Elevene må ville og ønske det selv. Indre motivasjon knyttes til glede, og skaperglede til både lek og kreativitet (Danbolt & Dybvik, 2018, s. 275).

I *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences* (Sawyer, 2014) presenterer Järvelä og Renninger studier av konseptet engasjement, hvor forskere har sett på hvordan de som lærer noe, knytter seg til læringsmiljøet. Dette dreier seg om hva som i praksis skjer mellom de lærende og miljøet de befinner seg i. For eksempel fokuserer Skinner og Belmont på hvor aktivt de lærende selv tar initiativ, hvor utholdende de er i aktivitetene, og hva slags

sinnsstemning de preges av underveis. Forskeren Ainley er opptatt av «active involvement», som dreier seg om hvordan de lærende aktivt opprettholder eller forlenger en aktivitet for å utvikle seg, og forstå og lære mer. Læringsmiljøets sosioemosjonelle kvaliteter, betydningen av samarbeid, trivsel og samhold, er undersøkt av Engle. Han er særlig opptatt av tre forhold: Det første er hvilke rammer som skapes for engasjement, det andre hvordan engasjement stimuleres innenfor de gitte rammene, og det tredje handler om hvordan psykologiske forhold som interesse og motivasjon bidrar til at engasjementet blir produktivt – at de lærende faktisk orker å stå på litt til, selv om oppgavene begynner å bli kjedelig (Järvelä & Renninger, i Sawyer, 2014, s. 673-674).

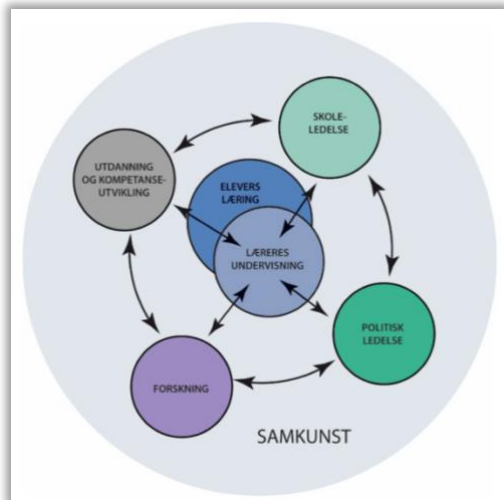
Betydningen av engasjement, kan vi også se beskrevet i artikkelen *Engasjement i undervisningen*, hvor Arne Skodvin hevder at uttrykket «engasjement» ofte brukes til å beskrive fremragende undervisning (Skodvin, 2016). I sin studie av universitetslæreres egen oppfatning av engasjement, viser han at graden av engasjement først og fremst knytter seg til interessen for eget fag, men også til en oppfatning av at engasjement er en personlig egenskap ved dem selv. (Skodvin, 2016).

Det er skrevet mange artikler, masteroppgaver og debattinnlegg som berører læreplanens formulering skaperglede, engasjement og utforskertrang. I 2019 kom antologien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (Karlsen & Bjørnstad, 2019). Antologien er, etter mitt syn, et godt eksempel på litteraturen som finnes på området. Her gjøres det rede for estiske, skapende og tverrfaglige undervisningsmetoder og opplegg, blant annet fra barnehage, grunnskole, lærerutdanningen og Den kulturelle skolesekken. På tross av at det er mye interessant som berøres, både i antologien og i publikasjoner ellers, oppfatter jeg ikke at det er direkte relevant for problemstillingen i dette prosjektet, og det blir derfor ikke ytterligere drøftet i denne oppgaven.

### 3.4. Tidligere forskning på valgfaget Produksjon for scene (PfS).

I denne delen presenteres tidligere forskning på PfS. Selv om det finnes valgfag som ligner også i andre land (Kolaas, 2020), er PfS unikt for Norge. Jeg har derfor valgt å kun vise til forskning som er gjort her i Norge.

Det er forsket lite på valgfaget PfS. Etter hva jeg har klart å kartlegge, finnes det en masteroppgave, Bjørn Rønningens *Sal og Scene: En studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning* (Rønningen, 2019), og Solveig Salthammer Kolaas' doktoravhandling *Samkunst som meningsskapende tilnærming - en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene* (Kolaas, 2020). Disse to arbeidene vil i det følgende presenteres.



Figur 8: Kolaas, 2022

Mens Rønningens studie tar elevperspektivet, tar Kolaas lærerperspektivet. Kolaas fremhever imidlertid at lærerens undervisning er en del av det hun kaller «det samkunstlige utdanningskomplekset», hvor elevens læring er essensiell og uadskillelig del av lærerens undervisning. Funn i studien viser at lærerens hovedmotivasjonsfaktor nettopp er elevens læring (Kolaas, 2022, s. 84-85).

## Lærerperspektivet

I 2022 leverte Solveig Salthammer Kolaas sin doktoravhandling *Samkunst som meningsskapende tilnærming - en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene* (Kolaas, 2020). I studien ønsker Kolaas å undersøke hvilke forståelser som utvikles om samkunstlig arbeid i skolen (Kolaas, 2022, s. 23), og «Hva er det med denne typen kunstfaglig arbeid som kan gi opplevelser av fellesskap, samhold og mestring?» (Kolaas, 2022, s. 1). For å forstå arbeidet med PfS-faget i skolen, tilbyr hun begrepet *samkunstlig* og teorien om *samkunstlig meningsskapning*, men også ved å påpeke dissonanser mellom PfS-fagets potensiale og rammene i skolen (Kolaas, 2022, s. 1).

Begrepet *samkunstlig* er sentralt i studien, og er et begrep Kolaas har utviklet i «møte med empirien» (Kolaas, 2022, s. 35). Kolaas refererer til at prefikset «sam» svært ofte ble brukt når lærerne snakket om PfS-faget, gjennom blant annet ord som samskaping, samspill og samarbeid. Kolaas opplever at begrepet *samkunst* beskriver kjernen i PfS-arbeidet: «som en

aktiv, skapende og relasjonell prosess der samarbeid, samvirke, samhandling og samspill mellom ulike kunstfag og aktører i en tidsbegrenset prosess resulterer i en sceneproduksjon» (Kolaas, 2022, s.35).

Kolaas har også undersøkt hvordan lærerens kompetanse kan virke sammen i PFS-undervisningen. Hun så at lærerens individuelle praksiser var formet av den ekspertisen de hadde med seg fra kulturfeltet utenfor skolen. Disse lærerne danner så en kollektiv praksis på skolen, hvor profesjonalitet og kvalitet i det kunstfaglige arbeidet står i fokus. «Dette operasjonaliseres gjennom at skolen transformeres til en profesjonell musikkteaterarena, der lærer – elev forholdet byttes ut til fordel for regissør –skuespiller-relasjonen» (Kolaas, 2022, s. 69). Hun viser så til hvordan maktforholdet mellom elev og lærer på en slik arena kan vise seg på andre måter, der forholdet preges av solidaritet fremfor makt (Kolaas, 2022, s. 78). Hun viser videre til annen forskning som har avdekket at læreren er sentral, ved å nettopp *både* kunne utøve og frasi seg makt (Edberg, 2019; Rønningen, 2019; Kolaas & Angelo, 2022). Dette er i tråd med Solbakkens funn, beskrevet i del 3.3.2., hvor hun så at lærerne evnet å avgi kontroll og delta som likeverdige partnere (Solbakken, 2020, s. 20).

I kartleggingen av faget, som også er en del av studien, viser funnene at faget i hovedsak undervises av kvinner, at elevene som velger faget er først og fremst jenter, og at produksjonene som gjøres er i hovedsak musikk-teaterproduksjoner (Kolaas, 2022, s. 67). Funn viser også at gjennomføringen på ulike skoler i stor grad gjenspeiler lærernes interesser og kompetanse, noe som er mulig fordi de sentrale læreplanene blir vurdert som svært generelle (Dæhlen & Eriksen, 2015, i Kolaas, 2022, s. 311). Funn i Kolaas studier viser også at det stort sett er elever og lærere i samarbeid som bestemmer hvilke produksjoner som gjøres i faget (Kolaas & Angelo, 2021, s. 327). Hennes funn stemmer godt overens med forholdene ved skolen i denne studien.

## **Elevperspektivet**

I 2019 skrev Olav Strand Rønning masteroppgaven *Sal og Scene: En studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning* (Rønningen, 2019). I studien har Rønningen undersøkt ungdomsskoleelevers opplevelse av valgfagets egenart, sosiale klima, egen utvikling og læring i en praktisk-estetisk kontekst.

Rønningens funn kan tyde på at arbeidsprosessen i faget ser ut til å inkludere variert prosjektbasert arbeid og alle nyansene som finnes der; idéskapning, tekstforfatting, scenerigging, lysstyring og lydmiksing med flere. Elevene opplever at deres personlige interesser avgjør hvilke deler av prosjektarbeidet de deltar i (Rønningen, 2019, s. 33), og de opplever å få lov til å bestemme mye selv i faget. De opplever også at de har en betydelig innvirkning på avgjørelsene i hele prosessen fra idé til ferdig produkt (Rønningen, 2019, s. 33), og at læreren inviterer til medbestemmelse. Elevene opplever stor frihet i faget, men opplever samtidig at det er frihet under ansvar (Rønningen, 2019, s. 54).

Undervisningen i studien foregår i hovedsak i mindre, ganske faste grupper, fordelt på øvingsrom i skolens musikklokaler. Det er bred enighet blant elevene om at sammensetningen av disse gruppene burde vært mer variert, og et ønske om en tydeligere lærerstyrt organisering på dette (Rønningen, 2019, s. 35–36). En representativ elev i studien sa: “Ja det hadde jo vært litt morsommere om vi hadde blitt delt opp i grupper med folk som vi ikke snakker så mye med” (Rønningen, 2019, s. 36).

Det sosiale klimaet i valgfaget er også noe Rønningen både har undersøkt og er opptatt av i sin studie. Han så at fellesskap, tilhørighet og samarbeid er viktige faktorer som er med på å utgjøre valgfagsgruppens sosiale klima, og funnene viser at høy trivsel i faget ser ut til å gi trygghet. Videre forteller elevene at de gjennom faget lærer å ta sjanser, og snakker om personlig komfortsone som en mulighet for læring og personlig utvikling (Rønningen, 2019).

## 4. Metode

Å lande forskningsdesign i denne oppgaven har vært utfordrende. Professor emeritus Anders Lindseth sier at «metode handler om å gå fornuftig frem i en undersøkelse, og da er det ikke nok å anvende metodiske redskaper. Vi må ha innsikt i den virkeligheten vi undersøker» (Lindseth, 2020, s. 95). Ved å forske på egne elever, på egen praksis og med et pedagogisk kunstprosjekt som utgangspunkt, har jeg opplevd at det på den ene siden har vært mange metodiske tilnærminger jeg kunne ha brukt, samtidig som ingen fullt ut har egnet seg for dette prosjektet. Jeg har tidvis kjent på både usikkerhet og frustrasjon, men opplever at den praksisledete, refleksive tilnærmingen jeg til slutt landet på, gir mening for prosjektets endelige form.

I studien har jeg, foruten spørreundersøkelser, benyttet meg kvalitative datainnsamlingsmetoder, som intervjuer, film, lydopptak og observasjoner. Analysen av dette materialet har foregått underveis, i kombinasjon med mine egne refleksjoner. Min «stemme», som en reflekterende praktiker er med dette en del av både oppgavens empiri og diskusjon. Jeg har derfor plassert mitt forskningsprosjekt innenfor reflektiv praksisledet forskning, i den hermeneutiske vitenskapsfilosofiske tradisjonen.

Metodekapittelet består av fire deler. I den første delen gjør jeg rede for studiens metode. Den andre delen beskriver den praktiske forskningsprosessen, mens jeg i del tre presenterer datainnsamlingen, analysen og studiens hovedfunn. Den siste delen omhandler etiske dilemmaer ved studien.

### 4.1. Metodiske perspektiver

Kvalitativ forskning beskriver virkeligheten ved å tolke og forstå. Kvalitativ metode innebærer å samle inn og analysere data, hvor målet er såkalte *tykke beskrivelser*. Begrepet handler om å skape så detaljerte beskrivelser av en situasjon, et fenomen eller en handling som mulig, slik at leseren forstår hva som blir beskrevet (Fuglseth & Halås, 2021).

Datamaterialet består av min egen og min kollegas logg og våre refleksjoner underveis, jeg har lyttet til og observert elevene og tatt film og lydopptak i løpet av prosessen. Jeg har også

benyttet meg av spørreundersøkelser der elevene har svart på forholdvis åpne spørsmål. Håpet er at dette har gitt meg et godt utgangspunkt for å skape slike tykke beskrivelser.

Nærheten til det eller dem man forsker på er også et kjennetegn ved kvalitativ forskning, der også forskeren selv er synlig i forskningen (Tjora, 2013; Thagaard, 2010; Nyeng, 2017). Jeg har forsket på meg selv, min kollega og mine elever, i et fag som jeg har et sterkt forhold til. Mine tidligere erfaringer med faget, mine antagelser og mitt engasjement for faget, har naturligvis preget den måten jeg har tolket det jeg selv har vært med på og observert. Dette omtales ytterligere senere kapittelet.

#### 4.1.1. Praktisk kunnskap

«Forskning på praktisk kunnskap er kort sagt et studium av kunnskap som blir til og utvikles i selve praksisutøvelsen». Dette kan vi lese i første kapittel i artikkelsamlingen *Innføring i praktisk kunnskap* (Fuglseth & Halås, 2021) fra 2021. I praktisk kunnskap og forskning ser man på teori og praksis som to gjensidige avhengige størrelser, og kunnskapsbegrepet inneholder alt som på en eller annen måte kommer til uttrykk i praksis. Erfaringen fra praksis, og da helst lang erfaring, har vist seg å være spesielt godt egnet for slik type forskning (Fuglseth & Halås, 2021, s. 16). Lindseth sier det slik: «Slik som forståelse er uttrykk for forforståelse, er profesjonell praksis et uttrykk for praktisk kunnskap. Slik som forståelse er umulig uten forforståelse, er praksis umulig uten praktisk kunnskap» (Lindseth, 2020, s. 90).

I boken *Den tause dimensjonen* fra 1966, introduserer kjemiker og filosof Michael Polanyi (1886-1964) begrepet «taus kunnskap» (McGuirk, 2021, s. 62). «Vi vet mer enn hva vi kan si», skriver Polanyi, og mente at det finnes en kunnskap vi ikke kan sette ord på, en form for kunnskap vi besitter, som ikke så lett kan forklares med ord. Den eksisterer uten at vi egentlig reflekterer over den, eller er bevisst at den eksisterer (McGuirk, 2021). James McGuirk diskuterer forholdet mellom refleksjon og taus kunnskap, og hevder at dette metaperspektivet på seg selv ikke bare er vanskelig, men det kan også være uheldig, siden ekspertene (praktikere) ofte mangler innsikt i egen ekspertise (McGuirk, 2021, s. 72). Det er naturlig å anta at jeg har mye taus kunnskap, utviklet gjennom mange år i klasserommet, som jeg intuitivt benytter i situasjoner med elevene - men ofte uten videre refleksjon. Dette vil antakeligvis være en viktig faktor som påvirker både mine valg i PFS-prosessen, mine analyser og drøfting av funn.

#### 4.1.2. Kunstbasert og praksisledet forskning

«Kunstbasert» forskning er et begrep som dekker en rekke ulike retninger. Felles er at kunstpraksiser er involvert, som felt, metode eller mål (Rasmussen, 2013, s. 261). Rasmussen beskriver et område som kan oppfattes som både eksperimenterende og uferdig, i et forskningslandskap som gir «møter av tilsynelatende uforenelige kunstneriske og vitenskapelige erkjennelsesmåter» der «ny kunnskapsutvikling paradoksalt oppstår» (Rasmussen, 2013, s. 262).

Tone Pernille Østern hevder at det som oftest karakteriserer å forske med kunsten er at det er kunstnerens eller kunstpedagogens egen erfaring og praksis som er utgangspunktet for forskningsarbeidet (Østern, 2017, s. 9). Hun er videre opptatt av at metodologien består av alle de valgene forskeren tar underveis i prosessen. En prosess som «rommer både forskerens tenkning, sansing, opplevelser, praktisk-kunstnerisk arbeid og tekstarbeid, alle valg og all håndtering av etiske dilemmaer knyttet til prosessen» (Østern, 2017, s. 8).

Praksisledet forskning tar ofte utgangspunkt i en praktisk problemstilling, hvor praktikerens selv ofte deltar i forskningsprosessen. Metoden involverer planlegging, handling, observasjon og refleksjon, hvor man tester ut løsninger – med mål om å forbedre praksis. Rasmussen hevder at praksisledet forskning tilbyr en alternativt kunnskapstradisjon, med vekt på interaksjonen mellom erfaring og refleksjon (Rasmussen, 2013). Brad Haseman hevder i sin artikkel *A Manifesto for Performative Research* (Haseman, 2006) at praksisledet forskning kan være med på å bygge bro mellom praksis og teori. Han argumenterer videre for at praksisledet forskning bør være «performativt» - at kunstnerisk praksis og utforskning integreres i forskningen (Haseman, 2006).

I dette prosjektet har vi laget en musikal. Om dette er kunst eller ikke, er ikke denne oppgavens mandat å avgjøre, men jeg opplever at vi har jobbet kunstfaglig. Vi har jobbet med sang, musikk, dans og teater, med mål om at kvaliteten skulle bli så god som mulig. Sammen med min kollega har jeg vært kunstnerisk ansvarlig, og fungert som både deltager, pedagog og forsker. Underveis har jeg, i tillegg til å være elevens lærer i faget, arrangert, komponert, skrevet manus, og fungert som både koreograf og instruktør.



Bjørn Rasmussen understreker at det ikke holder å hevde at kunstproduksjonen er forskning i seg selv, men at det kreves en refleksivitet knyttet til både form og innhold, og til de valgene som tas før, underveis og i etterkant av selve produksjonen (Rasmussen, 2013). Mine refleksjoner er en betydelig del av studien, noe som også er i tråd med tankene i refleksiv praksisforskning.

### 4.1.3. Refleksiv praksisforskning

Professor emeritus Anders Lindseth har jobbet med praktisk kunnskap ved Nord Universitet i en årrekke. Han beskriver praksisnær forskning som «et ønske om å gjøre avstanden mellom teori og praksis mindre, hvor målsetningen med refleksjonen er å forbedre og utvikle praksis» (Lindseth, 2021, s. 149-150).

Forskningsmetoden i refleksiv praksisforskning deles gjerne i tre faser, hvor praktikerens i første fase bringe sin diskrepanserfaring til uttrykk. Den andre fasen inneholder den kritiske refleksjonen, hvor forskeren tar et skritt tilbake og betrakter sin fremfortalte erfaring. Siste fase inneholder en dialog mellom temaer som har vist seg i løpet av den kritiske refleksjonen og teoretiske perspektiver (Lindseth, 2021, s. 160-161). En diskrepanserfaring er en erfaring som strider mot vår forventning, noe som ikke stemmer med vår forforståelse. Det kan være et uventet resultat, noe som ikke gikk slik du hadde trodd, eller noe som gikk enda bedre enn det du forventet (Fuglseth & Halås, 2021, s. 18). Denne metodiske tilnærmingen vises først og fremst ved den forholdvis store plassen jeg som reflekterende praktiker har i studien. Den vises også i kapittel 2, der jeg forteller frem erfaringene, i kapittel 5, der jeg reflekterer mer kritisk over dem og i kapittel 6, der jeg diskuterer erfaringene (diskrepansene) opp mot relevant teori.

Det refleksive er tett forbundet med det hermeneutiske, ved at det er mine tolkninger og min forforståelse som ligger til grunn for refleksjonene, som en fortolkende forsker. Denne refleksive og tolkende tilnærmingen føyer seg dermed inn i en forskningstradisjon som er i utvikling, nettopp mot en mer hermeneutisk tolkning av lærernes oppfatninger og forståelsesramme for klasseromspraksis (Richardson, 1994, i Gudmundsdóttir, 1998).

Med denne bakgrunn tør jeg hevde at min metode er inspirert av og er en kombinasjon av flere metodiske tilnærminger.

### 4.1.3. Hermeneutikken

Hermeneutikken er både en tolkningspraksis, en filosofisk retning, en teori og metode for å tolke og forstå. Hermeneutikken tar sikte på å forstå ulike fenomener, som for eksempel folks handlinger og erfaringer. Tilnærmingen legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, og at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagard, 2010). Hermeneutiske analyser forutsetter at all forståelse er basert på ulike typer for-forståelse. «Enhver erfaring og redegjørelse, faglig såvel som hverdagslig, er en fortolkning» (Nyeng, 2017, s. 126). Frode Nyeng snakker om at vår for-forståelse, våre antagelser og tidligere erfaringer, påvirker måten vi tolker på, noe som ikke nødvendigvis er en ulempe, men noe man som forsker må være spesielt oppmerksom på (Nyeng, 2017).

Denne for-forståelsen handler ikke bare om den forståelsen som vokser frem i løpet av den enkelte studien, men også på en mer generell forståelse forskeren har med seg (Grønmo, 2004, s. 273). Det kan for eksempel handle om tidligere forskning og teori, eller politiske og kulturelle preferanser. Videre forutsetter hermeneutiske analyser at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den helheten de inngår i. Alt som tolkes er en del av en større helhet. Man pendler mellom forståelse og for-forståelse, og mellom delforståelse og helhetsforståelse (Grønmo, 2004, s. 274). Denne vekselvirkningen skjer dermed i en slags sirkel, eller kanskje mer korrekt – en spiral, hvor vi gradvis oppnår dypere forståelse for det vi forsøker å forstå (Krogtoft & Sjøvoll, 2018).

Hermeneutikken sammenfaller på mange måter med praksisledet og refleksiv praksisforskning. Catrine Torbjørnsen Halås sier at refleksivitet innebærer mer enn å bare tenke seg om. «Forskeren trekker inn seg selv, aktøren eller det handlende subjektet som et moment i forståelsen av situasjonen (...) og det er deres perspektiv som skal bære refleksjonen» (Fuglseth & Halås, 2021, s. 19).

Som forsker i dette prosjektet er jeg med andre ord også «meg». Det betyr at jeg tar med meg min erfaring som mor til tre, som pianist, korist og kollega, og ikke minst over 25 års erfaring som lærer med kunsthøgskolekompetanse i både musikk og drama, inn i prosjektet. Mitt engasjement for ungdom generelt og kunsthøgskolen i skolen spesielt, har naturligvis påvirket både måten jeg har gjennomført prosjektet på, men også måten jeg har tolket på.

Jeg opplever at det ikke har vært til å unngå at både mitt og elevenes engasjement for PfS-faget har farget meg som forsker. Det kan derfor være at jeg ikke har klart å skape den distansen som gjør at *Kristin-forsker* er mer synlig i studien enn *Kristin-lærer*. Ved å velge et forskningsdesign som gjør at nettopp Kristin-lærer er i sentrum av studien, så har det bidratt til at jeg har opplevd dette som en ganske krevende balansegang. Jeg har også muligens hatt for positive «briller» på, og lettere lagt merke til de forholdene som har fungert, enn de som ikke har fungert fullt så godt. Mangelen på negativitet, både hos forsker og informanter, er et tema Kolaas tar opp i sin doktorgrad. Hun antyder at PfS, i kraft av å være et valgfag, er noe elevene faktisk har valgt selv. De har, i likhet med lærerne som underviser i faget, en spesiell interesse for det (Kolaas, 2022, s. 89). Jeg antar at dette er et forhold som gjelder meg og mine informanter også.

## 4.2. Forskningsprosessen

I denne delen gjør jeg rede for forskningsprosessen, slik jeg har opplevd den. De konkrete verktøyene jeg har brukt underveis, presenteres i neste del. Disse to delene vil likevel gå noe inn i hverandre og noen forhold blir også beskrevet i begge.

I første fase av prosjektet hadde studien et mer tradisjonelt forskningsdesign, med en plan om å samle inn data, gjøre en analyse, frembringe funn og siden drøfte disse opp mot eksisterende forskning, teori og litteratur. Jeg var innom et par ulike problemstillinger, hvor den ene handlet om «PfS-uka», mens den andre var mer opptatt av elevenes opplevelse av egen kreativitet. PfS-faget var imidlertid rammen for studien allerede her.

Tidligere i masterløpet hadde jeg levert inn en masterskisse, hvor problemstillingen var *På hvilken måte kan valgfaget Produksjon For Scene bidra til å nå målene i læreplanen om sosial og kreativ kompetanse?* Utgangspunktet var «PfS- uka», som er en uke hvor valgfagselevne i PfS på skolen vår hvert år jobber sammen for å ferdigstille en forestilling. Jeg så frem til å undersøke hva som rører seg i valgfagsgruppen når vi får være sammen en hel uke for å lage ferdige og vise frem det vi har jobbet med. Med bakgrunn i at denne uken oftest er plassert ganske sent på våren, ble jeg imidlertid rådet til å forsøke en annen innfallsvinkel. Dette grunnet først og fremst i at datainnsamlingsperioden sannsynligvis ville

foregå for tett innpå innleveringsfristen for denne oppgaven. Det var likevel flere forhold i skissen jeg tok med meg i det videre arbeidet, blant annet rammen for oppgaven; PFS-faget.

Gjennom masterstudiet så langt, hadde jeg fått presentert både teori, forskning og ulike tanker om kreativitet, så jeg jobbet derfor videre ut en problemstilling som handlet om elevenes opplevelse av kreativitet: *Hvordan opplever 9. trinns elever seg selv som kreative bidragsyttere i valgfaget Produksjon for scene?* Planen var nå å intervju en gruppe elever og bygge oppgaven ut ifra disse intervjuene. Etter å ha søkt og fått godkjent prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå SIKT), gjennomførte jeg to intervjuer med til sammen fire elever fra valgfagsgruppen på 9. trinn. I tråd med problemstillingen lot jeg også alle elevene svare på en spørreundersøkelse om kreativitet. Resultatet av denne undersøkelsen viste, ikke overraskende, at de fleste elevene oppfattet seg selv som kreative. Dette stemte godt med min opplevelse av dem, som en sprudlende, blid og kreativ gruppe elever. Elevenes definisjoner av kreativitet opplevde jeg som mer interessant. Etter min oppfatning hadde elevene mange fine tanker om kreativitet, og til sammen stemte de ganske godt med det jeg selv legger i ordet, som for eksempel å komme med idéer, noe gøy og overraskende og «å tenke utenfor boksen». Jeg var likevel usikker på hvordan jeg kunne bruke denne informasjonen i det videre arbeidet.

I denne fasen opplevde jeg ingen flyt i arbeidet. Da jeg forsøkte å gå videre med analysen lot jeg merke til at kodene jeg hadde opprettet handlet om mange andre forhold enn bare elevenes opplevelse av kreativitet. Jeg oppfattet at dette i hovedsak var forhold som knyttet seg til min egen praksis; rammer, innhold i faget og ulike pedagogiske og didaktiske valg, og om elevenes opplevelse av å være i PFS-timene. Jeg hadde derfor en prat med mine to veiledere, hvor jeg ble presentert for praksisledet forskning, noe jeg umiddelbart fattet interesse for. Jeg hadde også lest om både praksisnær og refleksiv forskning, og opplevde at disse tilnærmingene i større grad gav mening for det arbeidet jeg ønsket å gjøre.

På skolen der jeg jobber, hadde vi på dette tidspunktet startet en prosess der lærere og elever jobbet kreativt sammen om å skape en musikal. Jeg opplevde at både tankene fra masterskissen og mine to tidligere problemstillinger på mange måter berørte dette arbeidet, men synes likevel det var vanskelig å lage en bestemt problemstilling som favnet den prosessen var i. Bjørn Rasmussen hevder at det ikke er lurt å ha en konkret problemstilling i et

praksisledet prosjekt: “I verken en kunstnerisk prosess eller forskningsprosess som initieres i praksis kan en ferdigformulert problemformulering bestemme retningen på arbeidet uten at undersøkelsen forringes kunstnerisk og erfaringsmessig” (Rasmussen, 2013, s. 23). Han hevder videre at det likevel kan være lurt å ha et startpunkt i den første utforskningsfasen, der prosjektet skal spisses og avgrenses, for å gi retning og eventuell relevans (Rasmussen, 2013, s. 24). Jeg laget meg derfor følgende startpunkt for det videre arbeidet: *Å skape sammen - Et praksisledet forskningsprosjekt i valgfaget Produksjon For Scene*. Jeg opplever at begrepet «å skape» har sammenheng med kreativitet, og ved å ta med ordet «sammen» fikk jeg også inkludert elevens medvirkning i studien. Dette var et aspekt ved prosessen som jeg tidligere ikke hatt med. Jeg opplever også at startpunktet inkluderte det sosiale ved faget – at vi var i ferd med å skape noe sammen.

Jeg la videre til rette for en felles refleksjon med min kollega, gjennomførte nok en spørreundersøkelse og inkluderte elevenes logger i studiens datamateriale. Jeg måtte derfor søke SIKT igjen og levere ut nye samtykkeskjemaer til elevene. Studiens skifte i metodiske kurs gjorde også at jeg inkluderte min egen «forskerlogg» i datamaterialet.

Fra januar til april d.å. har vi brukt timene til å øve inn de ulike scenene i forestillingen, slik det er beskrevet i kapittel 2. Selv om skaperprosessen, som danner rammen for masterprosjektet, nå var over, fortsatte Carina og jeg å bruke «forskerloggen» vår, og vi tok både film, lydopptak og bilder. Etter siste forestilling skrev så elevene sin avsluttende logg, hvor de fikk muligheten til å reflektere over både prosess og resultat. Dette datamaterialet er hverken bearbeidet, analysert eller reflektert over i det omfanget som kreves i et akademisk arbeid. Jeg har likevel tillatt meg å ta med noe av dette, siden jeg opplever at det skaper en helhet i oppgaven, med at jeg dermed har fått med hele den kreative prosessen som til slutt ble musikalen «The Show».

### 4.3. Datainnsamling

Datainnsamlingen har i tråd med metoden, foregått i hele prosjektperioden. De 21 elevene i valgfagsgruppen på 9. trinn, min kollega Carina og meg selv, utgjør informantene i studien. Av praktiske hensyn vil jeg i det følgende beskrive denne innsamlingen ved å dele den opp i

«elever» og «lærere». Disse glir imidlertid inn i hverandre, da de fleste innsamlingsmetodene handler om å avdekke praksis, som både lærere og elever er en del av. Før jeg gjør dette vil jeg kort si litt om observasjon, siden jeg oppfatter at dette har vært den metoden som i størst grad handler om alle informantene, samtidig.

### 4.3.1. Observasjon

Ved å bruke observasjon som metode kan vi få direkte tilgang til sosiale situasjoner som de involverte i situasjonen ikke selv ennå har tolket (Tjora, 2013), slik de har gjort i for eksempel et intervju. Som observatører tolker det vi observerer, og denne prosessen er ikke objektiv og fri for subjektive innslag (Krogtoft & Sjøvoll, 2018). Som deltagende observatør, og med flere ulike roller i prosjektet, har det dermed knyttet seg flere utfordringer til min deltagelse i studien. Dette omtales senere i dette kapittelet.

Sigrún Gudmundsdóttir, bruker et sitat fra Håvamål, «skarpt er gjestens blick», når hun i sin artikkel med samme navn, beskriver forskerens rolle i klasserommet: «Som fortolkende forskere som oppholder seg i klasserommet, vil den viktigste oppgaven bestå i å gjøre det usynlige synlige, tolkes og forstås, og derved bidra til utvikling av praksis (Gudmundsdóttir, , 1998, s. 103). Som fortolkende forsker på egen praksis har refleksjonen dermed vært en viktig forutsetning for at jeg har kunnet se det som for meg i det daglige kanskje ikke er fullt så synlig, ting jeg synes er selvsagte og kanskje også tar for gitt. Mine observasjoner, som er en stor og viktig del av studiens datamateriale, er nedtegnet i det som etter hvert kom til å fungere som en forskerlogg,



Fig. 9: Illustrasjon

Jeg har mange ulike datakilder i prosjektet; Mine egne og min kollegas observasjoner, våre felles refleksjoner, elevens logger, intervjuer, svar på spørreundersøkelser, film, lydopptak og planleggingsdokumenter. I tillegg har jeg som deltagende forsker og pedagog vært til stede i det praktiske arbeidet med musikalen. Jeg opplever at jeg med alt dette materialet har fått

belyst mange forhold ved prosessen. Noen av datakildene går mer i dybden, som for eksempel de to elevintervjuene og lærerrefleksjonen. Andre kilder kan muligens virke mer grunne, som for eksempel elevens logger. Jeg opplever likevel at disse, sammen med resten av datakildene, er med på å skape et helhetlig bilde av prosessen, der både elevens og lærerens stemme til sammen beskriver arbeidet i PfS-faget.

### 4.3.2. Elevene

Datamaterialet som er samlet inn blant elevene, består av to intervjuer, spørreundersøkelser og elevenes logger. Disse presenteres i denne delen.

Elevgruppen består av 16 jenter og fem gutter fra fire forskjellige klasser. Elleve av elevene driver med enten musikk, dans og/eller teater på fritiden. Resten av elevene, er slik jeg har erfart det, både glad i sang, dans og teater. Som Heidi sier det i intervjuet: *Det er jo derfor vi har valgt PfS, fordi det er ting som interesserer oss.* Jeg opplever elevene som engasjerte, glade, rause og inkluderende.

### Intervju

I valgfagsgruppen har vi både elever som har hatt faget på åttende trinn og elever som ikke har hatt det før. Jeg valgte å intervju fire elever med erfaring med faget fra 8. trinn, med tanke på deres antatt bredere erfaringsgrunnlag og refleksjonsnivå. De nye elevene hadde på dette tidspunktet bare hatt faget i noen måneder. Alle de fire informantene er jenter, siden alle guttene er nye i faget. Jeg tenker likevel at utvalget er representativt, da de aller fleste som velger PfS, både på vår skole og i resten av landet, nettopp er jenter. Denne kjønnsbalansen er redegjort for i kapittel 1.3.3. Jeg opplever at alle de fire elevene er utadvendte og trygge på å snakke med både medelever og lærere, og jeg plukket av den grunn disse fire elevene ut for å få mest mulig ut av intervjuene. Jeg forsøkte likevel å velge litt ulike elevtyper, hvor to av elevene har praktisk estetiske fritidsaktiviteter, mens de to andre ikke har det.

Innenfor kvalitativ forskning er intervju en metode som ofte brukes for å samle inn data (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s.197). Et fokusgruppeintervju skiller seg fra et fokus- eller dybdeintervju ved at man samler flere til felles samtale og refleksjon (Malterud, 2017), og jeg valgte denne intervjuformen av flere grunner. For det første jobber elevene svært

sjeldent alene i PfS, og vi reflekterer også i hovedsak i fellesskap, både underveis og i etterkant av timene. Kirsti Malterud hevder at fokusgruppeintervju egner seg godt for miljøer hvor samhandling er sentralt (Malterud, 2017, s. 138). Jeg vurderte det derfor slik at elevene var såpass trygge på hverandre og vant til å utveksle erfaringer at denne metoden ville fungere godt. Den andre grunnen var at en av elevene jeg tenkte å intervju hadde uttrykt at hun helst ikke ville gjøre intervjuet alene, fordi, som hun sa «Det blir altfor kleint å sitte der bare vi to». Da jeg spurte de andre tre om dette, svarte de at det ikke spilte noen rolle for dem. Resultatet var derfor at jeg brukte denne intervjuformen for alle de fire elevene jeg intervjuet, og at det dermed ble to intervjuer til sammen. Ulempen med denne formen for intervju er at informantene muligens snakket hverandre «etter munnen» eller at de ikke følte seg trygge nok på å si det de egentlig mente.

Et forskningsintervju kan planlegges og forløpe på ulike måter (Thagaard 1998, s. 89). Da jeg planla intervjuene hadde jeg en problemstilling som handlet om elevenes opplevelse av egen kreativitet. Jeg hadde derfor laget meg en intervjuguide og planlagt for et delvis strukturert intervju, som er «en samtale mellom forsker og informanter som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om» (Thagaard, 1998, s. 89). Temaet var kreativitet, men jeg var samtidig forberedt på at samtalen kunne ta en annen retning.

Mens jeg i det ene intervjuet måtte stille mange spørsmål, gikk praten nærmest av seg selv i det andre. Felles for dem begge, var at jeg i liten grad benyttet meg av intervjuguiden, og ble mer opptatt av å diskutere og få elevene til å utdype ting som de tydelig var opptatt av. Dette var i hovedsak forhold som knyttet seg til faget generelt, og mindre om kreativitet spesielt. Min egen nysgjerrighet på hvordan de opplevde organisering av og innholdet i faget, preget nok også spørsmålene jeg stilte. Carson definerer et fokusgruppeintervju av at gruppemedlemmene diskuterer et avgrenset tema (Carson, 2007, s. 220) og på tross av at ikke intervjuene gikk helt etter planen, snakket vi hovedsak om PfS-faget.

## **Spørreundersøkelser**

En spørreundersøkelse kan være nyttig å bruke når man ønsker raske svar fra mange, og den kan fange opp «det store bildet» relativt raskt (Eberhard-Gran, 2017). I den første fasen av prosjektet var jeg interessert i å finne ut hva elevene umiddelbart tenkte på når de hørte ordet kreativitet, og om de opplevde seg selv som kreative eller ikke. Undersøkelsen ga meg et



ganske godt bilde på hva elevene oppfattet som kreativitet, og den gav meg også svar på om de følte seg kreative eller ikke. En spørreundersøkelse har imidlertid sine begrensninger, og den største er at den ikke går særlig i dybden (Eberhard-Gran, 2017). Dette gjorde heller ikke min undersøkelse, og dette kan nok ha medvirket til at jeg opplevde stagnasjon i prosjektet denne perioden.

Jeg gjennomførte likevel to spørreundersøkelser til i løpet av prosjektet. Det var flere grunner til dette. For det første fikk jeg med dette med alle elevenes stemmer, ikke bare de fire jeg hadde intervjuet. For det andre kunne jeg med dette få elevenes umiddelbare reaksjoner, siden undersøkelsene ble gjort i timene på skolen. Jeg opplevde dessuten at jeg med disse kunne benytte meg av triangulering, da jeg kunne kombinere deres perspektiv og opplevelse med mine egne observasjoner og refleksjoner, for på den måten å bedre kunne svare på studiens problemstilling. Triangulering er et begrep som brukes når et bestemt sosialt fenomen studeres ut fra ulike synspunkter og ulike synsvinkler (Grønmo, 2004, s. 55).

## **Logger**

Som en integrert del av undervisningen i PfS skriver elevene logg etter noen av øktene. Slik valgfagsundervisningen er organisert på vår skole, har elevene vekselvis en og to timer undervisning i faget. I snitt utgjør dette dermed en og en halv time per uke. I de ukene med bare en times undervisning setter vi ikke av tid til loggskrivning, siden vi ønsker å bruke hele økten på praktisk arbeid. Vi stiller heller ikke krav til elevene om at de skal gjøre dette hjemme disse ukene, selv om det er noen elever som likevel gjør det. Totalt består dette datamaterialet av 58 korte logger. Fire av elevene har ikke skrevet logg i det hele tatt, noe som betyr at de elevene som har skrevet logg i gjennomsnitt har skrevet mellom tre og fire logger hver.

Å la elevene skrive logg er en måte for læreren å kommunisere med enkelteleven (Myklebust, 2001, s. 57). Gunvor Myklebust beskriver loggskrivning som et sted for løse tanker og spontane reaksjoner, og sammenligner loggen med gammeldags lappeskriving. I loggen kan både lærere og elever være private, og ulike tanker og meninger skal kunne få komme til uttrykk. Myklebust hevder at når vi som lærere praktiserer loggskrivning viser vi tar vi elevene på alvor. Det gjelder å gripe tak i de tingene elevene er opptatt av, men samtidig må

skriveformen brukes med fornuft. Loggen skal ikke være nok en skriveoppgave, men et «fristed for tanken» (Myklebust, 2001, s. 59).

For at elevene raskt skulle komme i gang med logg-skrivingen gav vi dem enkelte uker spørsmål de skal svare på, som for eksempel: *Hvordan opplevde du samarbeidet i dag?* – Eller: *Hvordan har det vært å jobbe med scene 4? Hvis dere kom dere videre i prosessen, kan du fortelle litt om det?* Andre uker satt vi dem bare i gang med skrivingen uten en klar bestilling. De fleste elevene satt da bare i gang med å skrive, oftest ved å svare på samme spørsmål vi har stilt i en av ukene før, men også ved å melde fra om ting de har opplevd som spesielt gøy eller utfordrende. De som ikke riktig kom i gang med skrivingen, gav vi enkle instruksjoner, som for eksempel: *Hvordan var det å være i Pfs-timen i dag?*

Jeg hadde ikke opprinnelig tenkt at disse loggene skulle være en del av analyse materialet. Når jeg likevel valgte å ta dem med, har dette i hovedsak følgende grunn: I loggen har vi fått elevens umiddelbare reaksjoner på de oppgavene de har fått underveis, som igjen har gjort det lettere å følge også deres opplevelse av prosessen. På tross av både lengden på loggen og elevens refleksjonsnivå, opplever jeg at elevene setter ord på mange viktige forhold i loggene. Disse forholdene samsvarer dessuten med mye av det som hadde gjort seg til kjenne i mine egne refleksjoner, som for eksempel engasjementet for faget, medvirkning og kreativt samarbeid.

Når jeg har sitert elevene har jeg i enkelte tilfeller rettet opp i skrivefeil og endret noe på tegnsætningen, for å bedre leseopplevelsen. Det er imidlertid ikke gjort forandringer som gjør at elevens utsagn har forandret innhold eller karakter.

### 4.3.3. Lærerne

Carina, min kollega, er utdannet dansepedagog. Etter at hun i en årrekke hadde jobbet med dans på kveldstid, hvor hun i tillegg til å undervise ulike danseklasser, hadde vært ansvarlig for en rekke store oppsetninger, begynte hun å jobbe hos oss. Vi fant fort «tonen» og har utviklet både Pfs-faget på skolen, og – slik jeg opplever det - vårt felles pedagogiske virke til å bli, det Kolaas kaller, «et slagferdig profesjonsfelleskap» (Kolaas, 2021). Planen var å intervju Carina, men etter at prosjektet skiftet metodisk kurs gjennomførte vi to i stedet en felles refleksjon.

Erling Lars Dale (1946-2011) hevder at refleksjon over egen praksis er en evne som gjør oss i stand til å bearbeide erfaringer, gi mening til situasjoner og ved det, siden får betydning for våre handlinger (Dale, 1993). I samtalen snakket vi om innhold og organisering i faget mer generelt, og på den prosessen vi var midt oppe i, spesielt. På mange måter sammenfalt vår felles refleksjon tematisk med mye av det jeg hadde snakket med elevene om. Vår opplevelse av fagets innhold og karakter var i stor grad sammenfallende, selv om refleksjonsnivået mellom elevene og oss voksne, naturligvis er ganske stor.

Den andre informanten i studien er meg selv, noe jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven.

## **Forskerlogg**

PfS er det eneste faget min kollega og jeg underviser i sammen. Vi tilhører også ulike trinn på skolen, så foruten to timer planlegging annenhver uke, møtes vi i liten grad utenom selve undervisningsøktene. Vi bruker derfor en Google Disk aktivt til felles planlegging og loggskrivning. Myklebust fremhever loggen som et godt redskap for å huske (Myklebust, 2001, s. 95), for «hukommelsen er en begrenset og svikefull følgesvenn» (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 189). I delte dokumenter «prater» vi ukentlig også sammen om timene som kommer, og timene som har vært. På Disken legger vi i tillegg alt av fagstoff som vi bruker, har brukt eller planlegger å bruke. Dette inkluderer filmer og lydopptak av både oss selv og elevene. Ved å skrive logg underveis, har vi kunnet dokumentere store deler av prosessen. Disken har dermed forhåpentligvis vært med på å sikre at jeg ikke har drevet med eterrasjonalisering eller diktet fordi ting så annerledes ut enn da jeg startet (Krogtoft & Sjøvoll, 2018).

Siden den opprinnelige planen ikke var å skrive en refleksiv praksisledet oppgave, kan jeg ikke skryte og si at dette er en fullstendig og vel gjennomtenkt «forskerlogg». Likevel oppdaget jeg da jeg gikk gjennom dette materialet, mye og relevant data for oppgaven. Rasmussen hevdet at man i en praksisledet forskningskontekst, må omsette kunstfaglige metoder og språk til forskningsmetoder og forskningsmateriell, eksemplifiserer videre ved å nevne notatbøker og skisser, nedtegnelser av valg, ulike problemer knyttet til material, rom, teknikk og samarbeid (Rasmussen, 2012 s. 25). Jeg ryddet derfor i dette materialet, ved å systematisere de ulike øktene med bakgrunn i de ulike fasene i prosjektet, med tilhørende fagstoff, logger, film, lydopptak og annet materiell. Jeg skrev hva dokumentet het og la inn

en hyperkobling til de aktuelle dokumentene. På denne måten kunne jeg følge prosessen fra uke til uke, og koble dette opp mot det elevene hadde skrevet i sine logger underveis.

Ifølge Tjora er en feltdagbok den vanligste metoden for å nedtegne observasjoner og refleksjoner. Han viser til en enighet om at feltdagboken både bør inneholde løpende beskrivelser, inntrykk og tolkninger. Hva man «vet» har skjedd, og hva man «tror» har skjedd (Tjora, 2013, s. 63). På den måten oppfatter jeg at Disken har fungert som en feltdagbok selv om den ikke var tenkt slik i utgangspunktet.

#### 4.4. Analyse

Mine egne refleksjoner og aktive deltagelse i prosjektet innebar at analysearbeidet i realiteten hadde foregått i alle de ulike fasene av prosjektet. Jeg har opplevd arbeidet som ganske kaotisk og uoversiktlig. I følge Østern blander analysemetodene seg når man forsker på kunsten; «de krysses og blandes, nye utvikles og hybrider oppstår, styrt av forskningsprosjektets hensikt (Østern, 2017, s. 21). Halås hevder at analysebegrepet ofte assosieres med en oppdelt prosess, mens refleksjonsbegrepet til en mer friere og skapende prosess (Halås, 2021, s. 88). Østern hevder at analysematerialet kommer med tilbud, affordanser (Gibson, 1986, s. 127, i Østern, 2007, s. 15). Man kan ikke gjøre hva som helst med det, man må sortere, redusere og argumentere, kunstnerisk, multimodalt og skriftlig, og de ulike elementene må behandles ulikt (Østern, 2017, s. 15). Mens jeg i den første delen av analysearbeidet bruke Aksel Tjoras *stegvis-deduktiv induktive metode* (SDI), forsøkte jeg i det senere arbeidet i enda større grad å *legge merke til* forhold i egen praksis, for så å la det *refleksive* spille en større rolle.

Da jeg gjorde den første analysen, besto datamaterialet av spørreundersøkelsen om kreativitet og de to intervjuene. Jeg hadde tatt intervjuene opp, transkribert dem og skrevet dem ut på papir. Sammen med en utskrift av spørreundersøkelsen, gikk jeg så i gang med analysearbeidet i tråd med Tjoras SDI-metode. Å analysere datamateriale handler om å frembringe funn, ved å velge ut, systematisere, kategorisere og tolke. Ifølge Tjora skal kvalitativ analyse være preget av «systematikk og kreativitet i skjønn forening» (Tjora, 2013, s.9). Tjoras definerer sin SDI-metode som et forsøk på en håndfast og mer overkommelig

variant av Grounded Theory (GT), som han hevder i mange tilfeller er i overkant kompleks for små prosjekter, som for eksempel en masteroppgave. Ifølge Tjora finnes det ikke en bestemt oppskrift på hvordan man skal gjøre analysearbeidet. Han er imidlertid opptatt av man i startfasen bør la empirien få «snakke» til deg. Ved å bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet, er målet å komme opp med så tekstnære koder som mulig (Tjora, 2011, s. 178-179). Etter mitt eget analysearbeid satt jeg igjen med en rekke koder, som for eksempel samarbeid, trygghet, kreativitet, praktiske oppgaver og glede.

Da jeg et stykke ut i prosjektet bestemte meg for å skifte metodisk kurs, mot refleksiv og praksisledet tilnærming, inkluderte jeg også elevens logger, spørreundersøkelsene, lærerrefleksjonen og Carina og min felles Disk i analysedataet. Dette materialet har siden da vært gjenstand for det analysearbeidet som på mange måter har foregått helt til det siste. Anthony Giddens sier at refleksivitet handler om å legge merke til det du legger merke til (Østern 2017). Jeg har derfor, i Giddens ånd, forsøkt å legge merke til det jeg har lagt merke til. Hva er det i elevenes opplevelse og vår praksis som kan medvirke til elevens engasjement, til at de opplever skaperglede og får utfolde utforskertrang?

Jeg har lagt merke til at de forholdene som ser ut til å være viktige for elevene, i stor grad sammenfaller med det vi voksne også oppfatter som viktig i og med faget. Som et eksempel viser elevene et stort engasjement, ikke bare i timene, men også for faget generelt. Det samme gjelder også for oss voksne. Flere av de forholdene jeg videre har lagt merke til, sammenfaller med de funnene jeg gjorde i den første SDI-analysen, slik det er beskrevet over. Jeg har også lagt merke til at lærernes rolle, forestillingens kunstneriske resultat og tidsaspektet ser ut til å ha betydning.

Jeg strevet imidlertid med å sortere, redusere og kategorisere disse funnene. Mange av funnene gled inn i hverandre og beskrev, slik jeg så det, ulike deler av de samme forholdene. På dette tidspunktet var jeg også godt i gang med å velge ut relevant teori for studien, og både dette arbeidet og den pågående analysen pekte i samme retning: Mot kreativitet, som et overordnet og samlende begrep, for både studiens prosess og formuleringen i verdigrunnlaget. Jeg samlet derfor funnene i følgende kategorier, som på mange måter også glir inn i og overlapper hverandre, og som alle, slik jeg opplever det, også berører kreativitetsbegrepet: Samskaping, Lek, Samarbeid, Glede og Det sosiale.

## 4.5. Etiske refleksjoner

I dette forskningsprosjektet har jeg vært tett på de involverte og selv deltagende både i den kunstneriske og den vitenskapelige prosessen. Tone Pernille Østern kaller dette for nærhetsforskning, og understreker at det dermed stilles høye etiske krav til forskeren (Østern, 2017, s. 8).

### 4.5.1. Å forske på egne elever

Når barn deltar i forskning, har de et særlig krav på beskyttelse. Elevene mine er under 15 år, og jeg måtte derfor innhente samtykke fra foresatte. Selv om jeg, både skriftlig og siden gjentagende muntlig til elevene, understreket at deltakelsen i prosjektet var frivillig, kan jeg ikke se bort ifra at noen elever eller foresatte kan ha følt et visst press for å si ja til å bli med. Studien er meldt inn til NDS, slik det er beskrevet i del 4.2.

Min rolle som lærer i PfS gjorde at rekrutteringen av informanter ikke bød på vanskeligheter, og utvalget kan betegnes som et bekvemmelighetsutvalg, en metode der forskeren velger tilgjengelige og villige informanter. (Thagaard, 2013, s. 61). Å forske på egen skole, hvor informantene er mine egne elever og min egen kollega, har imidlertid gjort at anonymiseringen er spesielt utfordrende. Utvalget er relativt lite, og i og med at jeg i studien sier at informantene går i 9. klasse, er det en mulighet for at deltagerne kan gjenkjennes. Jeg har derfor vært ekstra nøye på å utelate sitater som kan identifisere elevene, og ikke brukt sitater som kan sette informantene i et dårlig lys. Jeg har også utelatt gjenkjennelige språklige formuleringer. Alle elevene har fått fiktive navn og skolens navn blir aldri nevnt. Bilder og lydfiler som er brukt i oppgaven er manipulert slik at det ikke skal være mulig å kjenne elevene igjen. Bildene er i hovedsak enten manipulert ved å legge på «kunstnerisk effekt», som er et verktøy i Word, eller ved å tegne over elevens ansikter. Lydfilene er transponert, slik at det ikke skal være mulig å kjenne elevens stemmer igjen. Jeg har brukt programmet Soundtrap til dette.

I artikkelen *Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning*, diskuterer Nina Carson forholdet mellom nærhet og avstand som et eksistensielt fenomen i all kvalitativ forskning og i hvilken grad vi må være dette bevisst (Carson, 2007, s. 221). Selv om jeg oppfatter at elevene både er trygge på meg og på hverandre, kan jeg ikke se bort i fra at det var ting elevene ikke sa, nettopp på grunn av den nærheten de og vi har.

#### 4.5.2. Å forske på og med egen kollega

Når det gjelder min kollega har jeg benyttet «vi» i stedet for «jeg» i mange av oppgavens deler. Dette indikerer at min kollega og jeg er samstemte i opplevelsen av det som beskrives. «En måte som forsker og informant kan benytte for å håndtere etiske problemer knyttet til ulike tolkninger, er å samarbeide om tolkningen av dataene» (Thagaard, 2010, s. 213). Jeg har derfor latt min kollega lese oppgaven, vi har diskutert, og er enige om at vi står inne for det jeg har skrevet, begge to. Selv om mange av beskrivelsene tar utgangspunkt i våre felles refleksjoner, kan jeg likevel ikke se bort i fra at det enkelte steder først og fremst er «jeg» som uttaler meg, og ikke «vi».

Min kollega har i likhet med elevene fått et fiktivt navn, men hennes kjønn er ikke utelatt. Med mitt navn på masteroppgaven er det grunn til å tro at hennes identitet kan avdekkes, med tanke på at vi bare er to som jobber med valgfaget på skolen. Dette er imidlertid avklart med henne, og hun har bekreftet at dette er greit.

#### 4.5.3. Å forske på og med egen praksis

Ønsket om å få bekreftet det vi tror på er ofte sterkt, og vi kan velge ut og tolke informasjonen som støtter opp for det vi ønsker og tro på. Denne tankefeilen kaller Frode Nyeng for vurderingsgrunnlagsskjevheter (Nyeng, 2017). Man velger den informasjonen som passer med det man allerede har bestemt seg for, eller ønsker å finne. Dette er det som på fagspråket kalles bias, eller skjevhet, og er en utfordring i all forskning (Staff, 2015). Annetine Staff peker på at bias kan forekomme i alle fasene av et forskningsprosjekt (Staff, 2015).

Jeg vet hvor viktig disse PFS-timene er for mange av elevene; de gleder seg på forhånd, snakker om det vi har gjort i etterkant og sprudler av glede når vi er sammen i timene. Jeg ser

derfor ikke bort fra at jeg både kan ha planlagt, gjennomført og ikke minst tolket informasjon og egne observasjoner slik at de «passer» med den opplevelsen jeg allerede hadde. Dette har jeg forsøkt å balansere ved å diskutere prosjektet med kollegaer som ikke er spesielt opptatt av valgfaget, og heller ikke synes det er noe spesielt viktig. I tillegg har jeg presentert prosjektet på mastersamlinger, og fått kritiske tilbakemeldinger av både faglærere og medstudenter.

Med min lange erfaring i klasserommet og all den «tause kunnskapen» jeg sannsynligvis har, kan jeg muligens kalles en «ekspert», og det paradoksale med ekspertise, er at ekspertise ofte kan forstyrre og hemme vår evne til å se verden på nye måter (Wigestrånd, 2018). McGuirk sier at vi ikke uten videre skal godta det eksperten sier om egen ekspertise: «Det kan være en diskrepans mellom det en gjør, og det en sier» (McGuirk, 2021, s. 71).

Min bevissthet rundt egen forutinntatthet og ekspertise, har forhåpentligvis vært med på å redusere bias, selv om jeg nok neppe har unngått det fullstendig.

Forskerens egne holdninger og bevissthet rundt muligheter for egen forutinntatthet og forskningsskjevheter er en viktig forutsetning for å redusere faren for bias samt å redusere eventuelle negative effekter som følge av forskningsbias. Bias er neppe mulig å unngå fullstendig i noe forskningsprosjekt (Staff, 2015).



## 5. Funn

I dette prosjektet har jeg, som jeg har presentert i metodekapittelet, lagt merke til flere forhold som ser ut til å ha betydning for elevens skaperglede, engasjement og utforskertrang; Elevens **medvirkning** i den kunstneriske skaperprosessen ser ut til å skape både engasjement og utforskertrang, men det krever både utholdenhet fra elevene og tett oppfølging fra læreren. **Samarbeid** ser ut til å bidra til både kreativitet, skaperglede og engasjement. **Lek** blir både brukt som en metode for skapende arbeid, en inngang til å jobbe med det sosiale miljøet og bidrar til både utforskertrang og engasjement. Kreativt og skapende arbeid knyttet i hovedsak til det å **komme på idéer**. Et kreativt gruppearbeid som ikke har fungert defineres ofte med mangel på idéer, og omvendt. **Det sosiale** klimaet i gruppen tyder dessuten på å ha avgjørende betydning, for både elevens samarbeid, utforskertrang og skaperglede. Det er også funn som tyder på at **læreren** har betydning, både i kraft av å legge til rette for skaperglede og utforskertrang, men også for det samlede engasjementet for og i faget. Forestillingens **kvalitet** ser ut til å ha betydning for både elever og lærere. Det siste forholdet handler om **glede**. «Gøy» og «morsomt», er de ordene elevene oftest bruker til å beskrive timene. Gledet kobles videre til alle de andre forholdene, og definerer ofte hvor vellykket aktiviteten, oppgaven eller samarbeidet har vært.

På samme måte som de tre begrepene i verdigrunnlaget henger sammen, opplever jeg også at disse forholdene, som beskrevet over, i hovedsak også opptrer i kombinasjon med hverandre. Et eksempel på dette er når Anne i loggen fra uke 35 skriver følgende om timen hun akkurat har hatt: *Det var kreativt og morsomt å lage sang og dans til den «tingen». Jeg synes samarbeidet var godt, og at alle på gruppa kunne komme med idéer som ble tatt imot.*

For å strukturere fremstillingen av studiens funn har jeg samlet dem under ulike overskrifter på tross av at mange av funnene berører flere forhold samtidig. Det betyr at jeg ikke helt har unngått å beskrive noen av forholdene flere steder.

## 5.1. Å skape sammen

«Læreren skal utfordre elevene til å bruke sin kreativitet (...) og legge til rette for elevmedvirkning», står det i læreplanen for PfS (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Vi har alltid lagt opp til elevmedvirkning i faget ved at elevene har fått komme med idéer og innspill både før og underveis i forestillingsarbeidet. Forskjellen dette året var at vi ønsket å jobbe enda tettere med elevene, at de skulle få medvirke i hele idéutviklings- og produksjonsfasen. Vi satte derfor av mye mer tid til dette enn det vi hadde gjort tidligere år.

*Lærer Carina: Vi har hatt med oss elevens påvirkning gjennom hele prosessen. Det har ikke bare vært en liten del av det. At vi har hatt en økt, eller noen uker hvor dere skal få lov til å lage noe. De har på en måte verdt med hele veien.*

Å samskape en hel musikal viste seg å ta lenger tid enn det vi hadde forventet. I denne fasen opplevde vi at vårt ønske om elevenes medvirkning på den ene siden, og målet om en ferdig musikal, ble et dilemma som vi ikke helt klarte å løse.

*Lærer Carina: En av de tingene som har vært vanskelig, er det å forholde seg til tidsperspektivene hele veien. For når vi jobber med en forestilling som allerede har historie eller en rød tråd, så er veldig mye allerede satt. Forskjellen nå er jo at når elevene også skal være mye å bestemme i prosessen i større grad, så er det vanskeligere å komme raskere frem til målet - som er forestilling.*

Vi voksne strevet også litt med vår egen rolle i denne fasen. Sik vi opplevde det, måtte vi gi fra oss noe av kontrollen, vi måtte våge å være i den kreative prosessen sammen med elevene. Dette var vi ikke like gode på hele veien. Både elevene og vi lærerne falt i enkelte økter tilbake til gamle mønstre, hvor elevene spurte – og vi voksne forsøkte å gi svar. Dette illustreres i elevenes logger underveis, eksempelvis hos Anders: *Det er ganske stress å sitte og skulle finne på noe når man ikke får noe hjelp av læreren.*

Arbeidet i denne fasen tok tid, og resultatet var at elevene var nødt til å jobbe med de samme oppgavene over flere uker. De måtte forandre, legge til og justere det de allerede hadde jobbet med, og dette arbeidet syntes flere av elevene både var vanskelig og kjedelig. Lotte, som var i manusgruppen, sier dette om disse timene: *Den jobben er ikke like gøy, for da må du liksom*

*sitte og jobbe og skrive hele timen, noe som bekreftes av Hilde og Olivia i den avsluttende loggen: Eva: Jeg syntes det er gøy at alle kan bidra til å lage en forestilling, men det kan også bli litt kjedelig over tid. Lillian: Måten vi har jobbet på i år har vært bra og dårlig, jeg klarer ikke helt å bestemme meg. Det har vært gøy å prøve å lage scener selv, men veldig slitsomt og man går tom for idéer.*

Andre elever opplevde dette arbeidet både om lystbetont og givende, noe det Cathrine skriver i sin aller siste logg, kan tyde på: *Det har vært veldig gøy at vi har fått lov til å bidra såpass mye selv med å skape forestillingen. Det har vært god variasjon i det vi har gjort, og jeg føler at jeg har fått prøve mange nye ting.* Eller som Olivia skriver: *Jeg liker denne idéen veldig godt. Dette gjør at elevene kan føle litt sterkere at de har vært med på å lage forestillingen.*

På tross av at flere elever kjente på frustrasjon i denne fasen, opplevde vi mye engasjement hos dem når vi presenterte det ferdige manuset, som inneholdt både replikker, koreografi og musikk. Av de 21 elevene i valgfagsgruppen, var det kun to av elevene som ikke kjente igjen noe av det de hadde jobbet med i det ferdige manuset. Stine husket ikke helt hva hun hadde jobbet med, mens Laila hadde vært mye borte. De andre elevene kunne fortelle om at de kjente igjen både replikker, koreografi og sine egne idéer, slik som for eksempel Trine, Hilde, Peder og Mette gjorde:

*Trine: Jeg opplevde en liten vri på den sang-idéen jeg kom med. Jeg synes resultatet ble bra med den vrien som ble gjort.*

*Hilde: Jeg har fått jobbe med å lage en dans som har blitt satt inn i åpningsnummeret.*

*Peder: Vi ble ikke helt ferdig med replikkene, men dialogen synes jeg ble relativt lik som den vi hadde planlagt.*

*Mette: Jeg kjenner igjen litt av tingene i scene fem, for eksempel at Jane er lei seg over at Josh heller gikk for diva jentene. Jeg synes at resultatet av denne scenen ble veldig bra.*

Flere av elevene uttrykte også tilfredshet ved at det var vi voksne som hadde gjort forestillingen ferdig, slik som for eksempel Tuva skrev det: *Jeg synes det har fungert veldig bra, for lærerne vet hva som egentlig fungerer.*

I tillegg til vår vårt mål om større elevmedvirkning, ønsket Carina og jeg å produsere en forestilling som både vi og elevene syns var bra. Vi ønsket at alle scenene i musikalen skulle være gjennomarbeidet og ha kunstneriske kvaliteter, i form av god og flerstemt sang, spennende regi og koreografier, treffende replikker og fine overganger mellom de ulike scenene. Vi har erfart, gjennom mange års undervisning i faget, at elevene opplever større stolthet og føler på enda mer engasjement når de er med på en produksjon som de opplever har god kvalitet. Det ønsket vi lærerne også. I vår felles refleksjon snakker Carina om akkurat dette:

*Vi har jo sett hvor viktig det er for elevene også, å virkelig være stolte over forestillingen, og at det skal føles profesjonelt. Vi ønsker å lage en god forestilling, både for elevene og for oss selv. Vi legger jo på en måte helt til sjela vår i alt det som har med den forestillingen å gjøre.*

Vi kan også se dette ønske om kvalitet igjen hos elevene. Andreas og Janne beskriver sine umiddelbare reaksjoner etter å ha lest gjennom det ferdige manuset på følgende måte: *Andreas: Noe jeg digger med dette er at det virker veldig proft. Jeg gleder meg! Janne: Manuset er veldig gjennomarbeidet og ordentlig, og det er grunnarbeidet for et godt show. Tipper dette er noe alle kommer til å huske (på en god måte).*

## 5.2. Leke, utforske og komme på idéer

Vi leker mye i PfS. Vår erfaring at elevene «glemmer seg bort» og hiver seg lettere inn i improvisasjoner og kreativt arbeid når aktivitetene minner om lek. I overordnet del står det at «i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det er interessant å se hvordan ungdomsskoleelever, som i perioder kan oppleves som både negative og innesluttet, sprudler av glede og engasjement når de får lov til, og tør, å leke. Andreas oppsummerer timen i uke 34, som vi stort sett hadde brukt til å leke, på følgende måte:

*Jeg husker faktisk helt hva vi gjorde, men jeg husker at vi hadde det veldig gøy. Jeg har egentlig ikke noen andre kommentarer på timen, jeg synes faktisk PFS nesten bare er gøy.*

Vi trives godt vi voksne også, når vi er med på både improvisasjon og i lek. Vår opplevelse er at elevene setter pris på at også vi «er med på leken» og tør å by på oss selv. Det kan videre se ut til å påvirke elevens opplevelse av faget, og til å bidra til at de også tør mer, slik Frida sier det i intervjuet: *For dere tuller og vi tuller, og vi ler av dere og dere ler av oss. Ja og da er det jo mye morsommere, og ikke så skummelt å gjøre ting.*

Målet med mange av lekene og aktivitetene vi har brukt dette året, har vært å frembringe idéer. Improvisasjonselementet har som regel vært til stede når elevene har måttet finne på ting, ofte med korte tidsfrister. I kreativitetsundersøkelsen knytter flere av elevene kreativitet til både evnen til å tenke fort, finne på noe selv, komme på idéer og ikke tenke så mye:

Tobias: *Ikke tenke så mye, bare gjøre*

Live: *Å finne på noe ut fra sin egen hjerne*

Trine: *Nye ting, funnet på i siste liten*

Lotte: *Komme på idéer*

Mange elever beskriver både hvor kreative de har vært og hvordan gruppearbeidet har fungert, ut ifra om de har kommet med mange idéer eller ikke. Har de funnet på mange ting og kommet opp med mange idéer, så opplever mange at gruppearbeidet har vært bra, og at de har vært kreative. Et gruppearbeid som ikke har fungert så bra, defineres ofte av elevene med en prosess hvor man ikke har vært så kreative, og ikke kommet på så mange idéer: Olivia: *Samarbeidet i gruppen fungerte supert, vi var kreative og alle bidro med idéer.* Anne: *Noen ganger er det vanskelig å komme med idéer siden noen ganger har man mer fantasi og kreativitet enn andre*

I loggene underveis er det flere av elevene som knytter det å komme på idéer til kreativitet, slik som for eksempel Janne: *Når alle kommer på idéer blir forestillingen mer kreativ.* Eller som Frida uttrykker det: *Når vi er mange som kommer med idéer, mange som tenker forskjellig, da blir det mer kreativt.*

Det gjør også Lotte, i intervjuet:

*Det er jo ikke alle som er kreative. Å være kreativ er jo en veldig bra egenskap, som jeg tror de fleste av oss i dette rommet her har, det er jo derfor vi er her. Fordi vi er kreative og har lyst til å komme med idéene våre.*

Idéutviklingen foregikk gjennom hele prosjektet, selv om vi hadde størst fokus på dette i den andre fasen, slik det er beskrevet i kapittel 2. I denne perioden brukte Carina og jeg teknikker og oppgaveverktøy som vi hadde god erfaring med, som for eksempel idémyldring, rollemodellering, tablåer, assosiasjons- og improvisasjonsøvelser. Elevene jobbet innenfor de rammene vi voksne satt, og vi følte oss trygge i rollen som igangsettere av, og veiledere i elevens kreative arbeid. I fase tre strevet vi litt med balansen, slik det er beskrevet over, men vi opplevde også samarbeidet med elevenes som både kreativt og lystbetont. Da vi jobbet sammen med elevene, erfarte både Carina og jeg at det stadig dukket opp nye idéer også hos oss. Det kunne være en andre-stemme i en av sangene, en koreografi eller en treffende replikk som svarte på en av de replikkene elevene hadde kommet med. Dette gjorde at det var vanskelig å legge det kreative og kunstfaglige arbeidet bort. Vi så begge hva dette kunne bli til, og vi ønsket så sterkt, både at resultatet skulle bli bra, og at elevenes bidrag skulle synes i den ferdige musikalen.

Lærer Kristin: *Og hele veien så kommer det nye ting, til og med nå de siste timene så har elevene hatt innspill*

Lærer Carina: *Ja, og vi tar det med oss inn. Og det er ikke bare sånn at, dette var en god idé, og så stopper det der, vi har virkelig prøvd å få det til å passe inn i det vi har tenkt da.*

Lærer Kristin: *Men, det har vært mye mer jobb.*

Lærer Carina: *Mye mer jobb. Det har det.*

### 5.3. Å jobbe sammen

Mange av målene i PfS-faget handler om samarbeid: Elevene skal utvikle seg gjennom kunstnerisk samspill og demokratisk meningsutveksling, og de skal få bruke sin fantasi i skapende og samarbeidende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2020). Slik jeg oppfatter læreplanen legger den opp til at faget i hovedsak skal være et fag hvor elevene samarbeider,

og det er også slik vi organiserer faget. Vi har erfart at å la elevene jobbe sammen både gir utbytte faglige og sosialt, men denne organiseringen har også en mer pragmatisk forklaring: Det er lettere å veilede et lite antall grupper enn 21 enkeltelever når de skal jobbe med kreative oppgaver. Det kan se ut som om mange av elevene både trives med, og ser nytten av å kunne samarbeide, slik som for eksempel Hilde sier det i intervjuet: *Jeg tror ikke hovedgreia med Pfs er å lære å danse og synge. Jeg tror det er å lære å samarbeide.*

Svært mange av elevene definerer et godt samarbeid med «god stemning», slik som Trine gjør det i sin logg fra uke 37: *Samarbeidet var bra, og jeg følte at det var god stemning.* Jeg tolker, ut av de korte loggene elevene har skrevet og mine egne observasjoner, at et godt samarbeid for elevene, foruten den gode stemningen, i hovedsak handler om følgende forhold: De opplever at de har vært kreative, at de har kommet på idéer, at alle har bidratt og at de har hatt det gøy:

Cathrine: *Samarbeidet var bra. Vi fikk det til og alle fikk bidra med litt.*

Mia: *Jeg synes vi gjorde en kreativ vri på den bildeoppgaven.*

Anne: *Samarbeidet i gruppen fungerte supert, og alle bidro med idéer.*

Trude: *Vi samarbeidet veldig bra og kom opp med en veldig gøy idé.*

Jeg opplever at Hilde og Lotte oppsummerer dette fint i intervjuet:

Hilde: *Fordelen med at man er flere er jo at det er flere innspill, og det er flere kreative hjerner, og så blir det jo bedre stemning da. Det blir jo ikke så stille ... som hvis en står og snakker med seg selv, og ler av seg selv liksom.*

Lotte: *Enig. Du kan jo få til noe som er bra alene, men hvis du da får enda mer fra andre, så blir det sånn enda bedre.*

I de situasjonene hvor samarbeidet ikke fungerer, beskriver elevene i hovedsak mangel på idéer, fokus eller engasjement. Elevene forteller videre at det da ofte ikke ble så mye gjort, at de ikke ble ferdige med oppgaven, og beskriver ofte prosessen som vanskelig: Truls: *Noen ganger er ikke alle like fokuserte.* Trine: *Det var kjedelig og vanskelig å komme på idéer.* Line: *Jeg synes dette var krevende fordi det var vanskelig å bli enige og vanskelig å være så kreativ.*

Når et gruppearbeid ikke fungerte så godt, merket vi det også ofte på stemningen i gruppen. Det kunne være at det rådet en usikkerhet mellom elevene, at ingen tok initiativ, eller at noen bestemte for mye. Lotte beskriver en slik situasjon i et av intervjuene:

*Det er ikke noe gøy å være på en gruppe hvor en skal bestemme alt. Jeg kan bestemme mye jeg, men hvis noen andre har noen meninger, så er det ikke slik at jeg skal overkjøre de, selv om det de sier på en måte ikke har så mye mening. Det er jo ikke noe gøy at jeg skal ha en følelse av at de andre ikke var med på å bestemme i det hele tatt.*

Vi opplevde at vi ble litt usikre i disse situasjonene. Skulle vi la elevene som var trygge på hverandre og kjente hverandre fra før jobbe sammen, ellers skulle vi fortsette å sette sammen elever fra ulike sosiale grupperinger og klasser, for å få til den «vi-følelsen» vi ønsker å ha i faget? Vi opplevde at den første løsningen gjorde at det kreative arbeidet gikk fortere, mens den andre i større grad bidro mer til å styrke det sosiale i gruppen. Vi så at mange elever jobbet svært godt når de fikk jobbe med vennene sine, men flere uttrykker også at nettopp det å møte elever fra andre klasser tilfører en ekstra dimensjon i faget. Lotte sier noe om akkurat dette i intervjuet: *Du kommer på en måte i en ny klasse da, med nye mennesker å bli kjent med, istedenfor folk i egen klasse.* I loggen i uke 37 skriver Elin: *Det er gøy å samarbeide selv om man ikke kjente hverandre fra før.* Også Hilde kommenterer dette i intervjuet: *Det er gøy å ikke bestemme gruppe selv også, for da kan vi bli kjent med andre, og merke at man kanskje kan jobbe med alle.*

Vi valgte derfor å gjøre litt av begge deler. I noen timer satt vi sammen elever som kjente hverandre fra før, mens i andre timer så blandet vi de i større grad. Det var likevel alltid vi voksne som bestemte hvilke elever som skulle jobbe sammen.

## 5.4. Godt humør og god stemning.

Komiker John Cleese hevder at vi må være i et såkalt «åpnet modus» for å kunne være kreative. Han mener at humor gjør oss avslappet og lekne, og at humor er det som i størst grad får oss i dette åpne, kreative moduset (Video Arts, 2017). Det kan se ut som professor i psykologi, Robert J. Sternberg er enig i dette: “En positiv tilnærming til livet føles ikke bare



bra, den gjør deg mer kreativ og fører til at du tar bedre avgjørelser” (Sternberg, 2021, i Flaten, 2021). Jeg føler meg ofte heldig som får lov til å være sammen med elevene i disse timene. Her får jeg jobbet med både musikk, teater og dans, i tillegg til at jeg veldig ofte rette og slett har det ganske morsomt. Jeg tror faktisk ikke at jeg har opplevd en eneste time de ti årene jeg har undervist i dette faget, hvor jeg ikke har ledd. Kanskje ikke hysterisk, men det er alltid elementer av humor og god stemning i disse timene.

Funn i denne studien viser mange tegn på humor og glede. Elevene setter i stor grad navn på dette ved å si at ting er «gøy». Eksempler på dette er et utvalg av det elevene har skrevet underveis i loggene:

*Det var veldig gøy med forskjellige oppgaver. Det var gøy med sang og dans. Det var gøy å gå inn i forskjellige roller. Det har vært gøy å lage scener og replikker. Jeg synes det har vært gøy å utarbeide de ulike scenene. Det var gøy å lage noe nytt til dansen. Det var veldig gøy å synge de forskjellige stemmene på sangen. Jeg synes det har vært veldig gøy å lære om scene og koreografi. I dag synes jeg det var en morsom time med sang og improvisasjon*

Elevene knytter dessuten i stor grad kreativitet til noe positivt, til humor og glede, her eksemplifisert ved utdrag fra kreativitetsundersøkelsen:

**Hva tenker du på når du hører ordet kreativitet?**

Frida: *Å finne på morsomme ting*

Olivia: *Humor*

Andreas: *Gøy og kult*

Mia: *Positivitet*

Lotte: *Kreativitet er en god egenskap*

Det kan også se ut som om elevene opplever at latter forløser både nervøsitet og usikkerhet, slik Frida uttrykker det i intervjuet: *Fordi når man ler det bort, så glemmer man det ....*

*Etterpå så husker man det ikke, og da er det ikke så farlig at man dreit seg ut.*

Slik det er beskrevet i del 5.2., tyder funnene i studien på at elevene i stor grad opplever å samarbeide om kreative oppgaver som lystbetont. Hilde beskriver hvordan hun opplever at

samarbeid både er nyttig og morsomt: *Du kan jo få til noe som er bra alene, men hvis du da får enda mer fra andre, så blir det sånn enda bedre. Da blir det enda morsommere.*

Mange av elevene uttrykker også glede ved å få å bidra med idéer, og at de har fått lov til å være med å bestemme. Et eksempel er det Stine sier i loggen fra uke 50: *Jeg synes det er gøy at vi kan bidra, komme med masse ideer og føler at det er vår forestilling, ikke bare med fremføringen, men med alt arbeidet som er gjort før.*

Gleden og engasjementet for faget vises, slik jeg opplever det, også utenom selve timene. Elevene uttrykker at de gleder seg valgfagstimene, og de snakker om timene i etterkant. Et eksempel på dette er når jeg møter Mattis i gangen, som sier: *Ses på mandag – da er det PFS!* Eller som Frida sier det i intervjuet: *PFS timen er den eneste timen jeg faktisk gleder meg til.* Det har også blitt vanlig at tidligere PFS-elever som nå går på videregående, kommer tilbake for å se forestillingene vi har laget.

Gleden og engasjementet for og i faget vises også i loggene etter PFS-uka, hvor svært mange av elevene beskriver uken, nettopp med at de har hatt det gøy. Det Janne, Mia, Andreas og Olivia skriver i loggen er representativt:

*Janne: Uka har vært helt utrolig gøy og lærerik, vi lo hele tiden og hadde det gøy.*

*Mia: PFS-uka var først og fremst veldig morsom!*

*Andreas: Den har også vært gøy å lære nye ting, få lys, se den ferdige forestillingen og få gjøre alt dette med så fantastiske folk.*

*Olivia: Jeg synes at det har vært ekstremt gøy siden det er noe jeg aldri har gjort før så det var også veldig spennende.*

## 5.5. Det sosiale samspillet

Som nevnt over, inneholder PFS-faget i tillegg til de faglige målene, også mål som har med sosiale forhold å gjøre: «Faget skal bidra til at elevene kan få et styrket selvilde og økt selvinnsikt (...) til å styrke elevens trygghet, identitet og selvstendighet»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Fagets samarbeidende og utforskende karakter er, etter

min oppfatning, et godt utgangspunkt for å jobbe med elevens sosiale kompetanse. Jeg tenker at dette krever en bevissthet fra læreren, noe som også uttrykkes i den overordnede delen av læreplanen: «Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15)

Noen ganger opplever jeg at det nesten er litt urettferdig å sette elevene i de stasjonene vi setter dem i, i PFS-timene. Vi ber dem om å være barnslige, modige, rausere og selvsikre. De må ta sin plass og de må slippe andre til. Og det gjør vi hvor de er i en fase av livet hvor mange kanskje kjenner på både usikkerhet og konformitet. Jeg opplever både at lek og humor er forhold som er med på å skape gode rammer for det sosiale arbeidet i faget og demper noe av denne usikkerheten. Frida og Lotte snakker om hvordan humor kan gjøre at det å dumme seg ut, ikke lenger blir fult så flaut:

*Lotte: Hvis det er noe dumt, så klarer vi å gjøre det om til noe morsomt, sånn at alle bare sitter der og ler og koser seg på en måte*

*Frida: For ingen tenker at det er flaut, at «Hvorfor sa hun det? Det var skikkelig flaut», men «det var bra hun sa det, så kan jeg faktisk le litt».*

De første ukene av skoleåret jobbet vi først og fremst med det sosiale samspillet i valgfagsgruppen, slik det er beskrevet i kapittel 2. Vi har erfaring med at dette er med på å skape tryggere rammer for elevens senere utforskende og kreative arbeid. Derfor har vi både rutiner og regler i faget, som i hovedsak samlet i det vi kaller «Fredens rom». Vi har tro på og erfaring med at hvis rammene er klare og tydelige, unngår vi mange av de konfliktene som ofte oppstår blant ungdom på niende trinn. Dette kan være forhold som handler om sjalusi, sammenligning og posisjonering. Vi ser at mange ungdommer strever med å finne sin plass i det sosiale hierarkiet, og at de bruker mye tid og krefter på å finne ut hvem de er og hvem de skal være sammen med. Ved å tydelig ramme inn arbeidet i faget, hvor vi voksne bestemmer mye, er vår opplevelse at elevene i mindre grad preges av denne usikkerheten i timene. Elevene selv uttrykker at reglene skaper trygghet, som for eksempel Hilde, når hun sier:

*Så er det liksom Fredens rom, så ingen sier noe om ting utenfor rommet. Det gjør at det er litt mer komfortabelt, fordi du vet at hvis du gjør noe dumt så blir det liksom her. At ikke alle andre på skolen får vite det liksom.*

Slik det er beskrevet i kapittel 2, blir disse reglene bevisst brukt litt humoristisk, for å holde på den litt uformelle og annerledesheten vi forsøker å få til i faget. Min erfaring er at de aller fleste ikke liker å bli irettesatt, og at det gjør noe med stemningen, både i den som blir irettesatt, men også med *relasjonen* mellom den som blir irettesatt og den som irettesetter. Det betyr imidlertid ikke at vi vi voksne ikke setter grenser og bestemmer, for det gjør vi, men det handler om måten vi gjør det på. Dette snakket jeg med Lotte og Frida om i intervjuet. Begge uttrykker at dette er noe de både setter pris på og de mener fungerer:

*Lotte: Her (i PFS) er det sånn at hvis vi snakker med en på den andre siden av klasserommet så sier læreren liksom bare fra på en tullede måte så begynner vi å le litt og så fortsetter vi å følge med.*

*Frida: Man får liksom litt mer lyst til å følge med enn hvis det er bare en sånn tvangs følge med på en måte.*

Det er imidlertid ikke alltid at den uformelle og litt spøkefulle Fredens-rom-taktikken virker like godt. Et eksempel på det var når Janne og Lina kom for sent til timen. Vi andre var i gang med en lek, og jentene kom løpende inn i rommet, høylytte og fnisende. Jeg kikket forsiktig på dem og minnet dem stille om reglene i Fredens rom, hvorpå Janne freidig svarer: *Det var jo ikke særlig fredelig her nå da!* Etter dette måtte jeg så forklare Janne og Lina hvordan de skal komme inn i klasserommet, både med tanke på at de var for sene og i forhold til lydnivået, på en mer tradisjonell lærer-til-elev måte.

Det er imidlertid verdt å nevne at det ikke er så ofte vi faktisk trenger å irettesette elevene i PFS-timene. Elevene har valgt faget selv, og er nok dermed mer positivt innstilt til de ulike oppgavene de får, enn tilfellet er med de oppgavene de får i de obligatoriske fagene. Som Frida sier det i intervjuet; de gjør oppgavene i PFS for de har lyst til å gjøre dem, ikke bare fordi de blir bedt om å gjøre det:

*I andre fag får beskjed om å gjøre noe Du har ikke lyst til å gjøre det, men du må bare gjøre det. Men her er det sånn at du får beskjed om å gjøre noe og så vil du gjøre det fordi det er gøy.*

Vi jobber med det sosiale på flere måter, slik det er beskrevet både tidligere i dette kapitlet og del 2. For å oppsummere: Vi legger opp til at elevene får jobbe på tvers av klasser og sosiale konstellasjoner, og at de både jobber sammen alle og i mindre grupper. Det er alltid vi voksne som bestemmer hvem som skal jobbe sammen. Vi krever også tidlig at elevene skal vise frem ting de jobber med til de andre, og trener elevene på både å ta imot og gi konstruktive tilbakemeldinger. Vi er bevisst den rollen vi har som voksne, og bruker både humor og lek aktivt inn i undervisningen. Det kan tyde på at disse grepene har betydning for elevene. I den siste loggen etter PFS-uka setter Frida og Heidi ord på de sosiale sidene ved faget, på en måte som er representativt for elevgruppen:

*Frida: Vi har lært mye og blitt bedre kjent. Ingen var redde for å spørre, og hjalp til hvis noen var nervøse eller noe. For hver forestilling ble bare selvtilliten vår bedre og bedre.*

*Hilde: Hvis det var noe som skjedde, så var det alltid noen som snakka med deg og fikk deg i bedre humør. Jeg har fått mange nye venner og vi har kommet mye nærere enn før*

## 5.6. Elevens tanker om kreativitet

Jeg synes at det er interessant at det elevene oppfatter som kreativitet, i stor grad sammenfaller med mye av den litteraturen enes om. Når elevene, i min enkle undersøkelse, skal definere kreativitet, beskriver de forhold som handler om å tenke nytt og annerledes, komme med idéer og at kreativitet er en god egenskap:

*Trine: Komme på unike idéer*

*Janne: Tenke utenfor boksen*

*Andreas: Bruke fantasien og finne på noe kult og gøy*

*Pia: Kreativitet er en god egenskap*

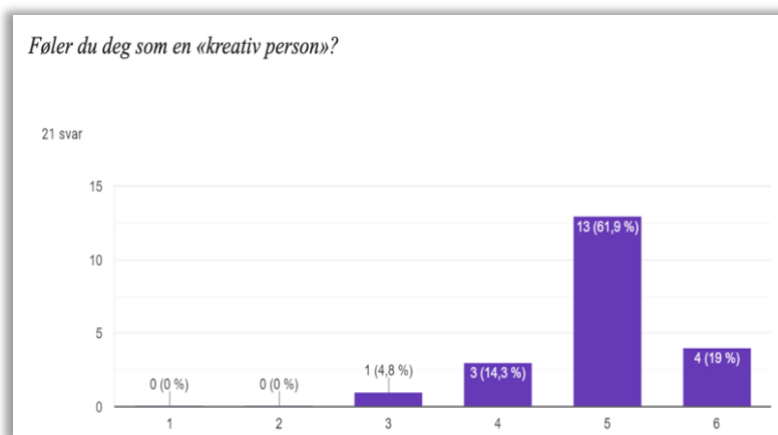
Dette ser jeg også igjen i intervjuene, hvor blant annet Frida og Lotte beskriver mye av det samme. Lotte forteller i tillegg om hvordan de ofte kommer på idéer sammen, og setter ord på kreativt samarbeid.

*Frida: Jeg tenker på forslag. Og gå utenfor boksen. Og ja, at det ikke er en fasit. Og at man på en måte, ja, når man er kreativ så gjør man ikke som alle andre. At du finner på noe som du vanligvis ikke hadde gjort.*

*Lotte: At du kan bestemme selv hva det er du vil gjøre, noe som er morsomt. Og i en gruppe så kommer man med idéer sammen. At man går utenfor boksen og tør å gjøre det mer ut av seg selv enn det man kanskje vanligvis ville ha gjort da.*

En annen ting er om vi opplever oss selv som kreative eller ikke, noe som selvsagt står i forhold til den oppfatningen vi har om hva kreativitet faktisk er. I det ene intervjuet setter Lotte ord på hvordan hun opplever PfS-gruppen, samlet sett, som kreative:

*Det er jo ikke alle som er kreative. Å være kreativ er jo en veldig bra egenskap, som jeg tror de fleste av oss i dette rommet her har, det er jo derfor vi er her. Fordi vi er kreative og har lyst til å komme med idéene våre.*



Dette bekreftes i den enkle undersøkelsen jeg gjorde i starten av skoleåret, som viser at drøyt 80% av elevene i PfS-gruppen opplever det på samme måte som Lotte, de synes selv at de er «en kreativ person».

Fig; 10: Fra spørreundersøkelsen om kreativitet

## 6. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg kritisk reflektere over erfaringene som i hovedsak er beskrevet i kapittel 2 og 5, ved å sette dem opp mot teori og tidligere forskning. Lindseth kaller disse erfaringene for diskrepanser. En diskrepans er en erfaring av uoverensstemmelse, noe som ikke ble helt slik som forventet (Lindseth, 2020). Det var mye som gikk som forventet i dette prosjektet, og min første tanke da jeg valgte denne metodiske tilnærmingen var at jeg muligens ikke ville finne så mange diskrepanser. En diskrepans kan imidlertid også være noe som går enda bedre enn forventet, eller rett og slett annerledes. Det må ikke handle om at ting går galt, er vanskelig eller har fungert dårlig.

I studien har målet vært å undersøke om arbeidet i PfS-faget kan være med på å nå målene om skaperglede, engasjement og utforskertrang, slik det er uttrykt i verdigrunnlaget i overordnet del av læreplanen. I rammen av å skape en musikal, har lærere og elever jobbet sammen, både i produksjon- og utviklingsprosessen mot en ferdig forestilling. I løpet av denne prosessen har det dukket opp flere forhold, eller diskrepanser, som i det følgende drøftes.

Den første diskrepansen handler om **samskapingen**. Vi var ikke forberedt på at den ekstra arbeidsmengden og tiden elevenes medvirkning kom til å få. Vi var heller ikke godt nok forberedt på de vekslende rollene vi voksne måtte ta i løpet av denne prosessen. Den andre diskrepansen handler om **lek**. Det var ingen overraskelsen at lek både skaper engasjement og glede, men jeg var ikke bevisst på at lek knytter seg til improvisasjon og kreative verktøy i så stor grad som den gjør. Å **samarbeide** har vært et grunnleggende prinsipp i faget alle de årene jeg har undervist i det. Samarbeidet viste seg imidlertid i dette prosjektet på mange ulike måter, og fordret lærerens evne til å tilrettelegge og improvisere på måter vi ikke før hadde vært så bevisst. **Humoren og gledens** plass i faget er ingen overraskelse, men det er likevel en diskrepans. Betydningen av dette forholdet var langt større og omsegripende enn det jeg forventet. Det **sosiale** i faget er ingen diskrepans, slik jeg oppfatter begrepet. Det sosiale samspillet og de sosiale målene er forhold ved faget som vi kontinuerlig jobber med, og erfaringsmessig vet at har betydning for elevenes opplevelse og deltagelse i faget.

Jeg opplever at alle disse forholdene, eller diskrepansene, slik jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven, ser ut til å påvirke hverandre gjensidig. Den følgende drøftingen vil derfor bære noe preg av det.

## 6.1. Samskaping

Studien til Kolaas viser at lærere ofte bruker prefikset «sam» når de skal beskrive PFS-faget, med ord som samarbeid, samspill og samskaping (Kolaas, 2022, s. 35). Hennes eget begrep «samkunstlig» beskriver etter hennes mening kjernen i PFS-faget:

*Jeg savnet egnede begrep der meningsinnholdet omfattet det konkrete og komplekse arbeidet med å skape en sceneproduksjon, med tydelig fokus på det kunstneriske produktet og den aktive, samhandlende dimensjonen mellom aktørene som deltar i prosessen* (Kolaas, 2022, s. 73).

Tankene til Kolaas har gitt meg et mer nyansert syn på det arbeidet vi gjør i faget, og ikke minst når det gjelder å se kompleksiteten i det. Kolaas beskriver hvordan PFS-faget kan transformere skolen til et profesjonelt musikkteater. Relasjonen mellom lærere og elever tar en annen form, og ligner mer på den relasjonen som oppstår mellom skuespiller og regissør, der forholdet preges av solidaritet fremfor makt (Kolaas, 2022, s. 78). Kolaas viser videre til annen forskning som viser at læreren er sentral, ved å nettopp *både* kunne utøve *og* frasi seg makt. Dette er forhold som jeg ser igjen også i min studie: Elevene uttrykker at de setter pris både på lærerens evne til å bestemme, men også hens evne til å skape god stemning og engasjement i faget. Disse forholdene ser videre ut til å øke elevenes skaperglede, slik Solbakkens studie om skaperglede viser. Lærerens evne til å delta og avgi kontroll er med på å øke elevens engasjement og skaperglede (Solbakken, 2020, s. 20). Læreren som medskaper er også noe som diskuteres i Cremin og Chapells metastudie, hvor funnene viser at denne balansegangen kan utløse spenninger for de som er involvert (Cremin & Chapell, 2019, s. 317).

Da vi bestemte oss å skape en hel forestilling sammen med elevene, var et av hovedgrepene å legge til rette for større elevmedvirkning enn det vi hadde gjort tidligere. Vi har alltid tatt elevene med i flere av beslutningsprosessene underveis i året, men vi har nok først og fremst gjort dette i begynnelsen av skoleåret. Da har vi spurt elevene om hva de kunne tenke seg å gjøre, så har vi sammen utarbeidet noen planer ut fra det. Dette er i tråd med hvordan faget også drives i resten av landet (Kolaas, 2021; Rønningen, 2019). På denne måten skiller årets prosjekt seg fra tidligere år, siden det denne gangen var Carina og jeg som bestemte rammene for forestillingen. Det var våre idéer som var utgangspunktet, og det som på mange måter



styrte den videre prosessen. Elevens bidrag kan derfor sies å være en utvikling av vår opprinnelige idé. Elevens medvirkning har likevel totalt sett vært mye større dette året siden de har vært delaktige i alle de fasene som kom etterpå. Cremin og Chapells metastudie viser at å legge opp til elevens handlefrihet og autonomi er et vesentlig trekk ved kreativ pedagogikk (Cremin og Chappell, 2019).

Jeg har imidlertid gjennom årene opplevd at balansegangen mellom elevmedvirkning og lærerstyring kan by på utfordringer. Ett år lot vi elevene bestemme det meste selv. De ville lage revy. Etter elevenes egne ønsker, delte vi dem i tre ulike grupper; dansere, skuespillere og musikanter, og ga så tre av elevene hovedansvaret for hver sin gruppe. Tanken var at elevene selv skulle planlegge og utvikle innslagene til revyen. Hverken prosessen eller resultatet var spesielt vellykket, noe både elever og lærere var enige om i etterkant. Carina og jeg forsøkte å veilede og hjelpe elevene underveis, men slapp i liten grad til. Grupperesjefene hadde fått ansvaret, de tok det seriøst og de opplevde vår veiledning som innblanding. Resultatet ble derfor at vi ble stående på siden, som en «Guide on the Side» (McWilliam, 2009), eller kanskje enda mer som «Statue on the Side», for mye veiledning ble det ikke. Vi lærte imidlertid noe av dette. Elevene ønsker å være med å bidra, men de trenger veiledning og hjelp.

Vi var derfor litt bedre forberedt da vi planla årets prosjekt. Vi ville la elevene få bidra, men vi ønsket å bidra sammen med dem. Det skulle vise seg at dette krevde at vi lærerne inntok andre og flere roller enn det vi var vant til. Samhandlingen og samskapingen med elevene gjorde at vi forsøkte å være mottakelige, lyttende og ha en improviserende holdning til det elevene kom med, slik Sawyer beskriver et samhandlende, kreativt klasserom (Sawyer, 2019).

Samskapingen innebar at mange av arbeidsoppgavene ikke hadde klart og tydelig svar. Oppgavene kan defineres som «åpne» ved at de kunne løses på mange ulike måter (Oddane, 2017). Noen av elevene synes at disse oppgavene var krevende, andre synes det var kjedelig. Flere elever savnet struktur, støtte og hjelp når de fikk slike oppgaver. Funn i Cremin og Chappells metastudie fra 2019 viste at barna både ble usikre og mistet motivasjonen når læreren ikke hjalp til (Cremin & Chappell, 2019). Det kan også tenkes at disse gruppene fikk en oppgave som var akkurat litt for vanskelig eller litt for lett, slik at den førte til enten apati eller kjedsomhet (Lerdahl, 2008). Usikkerheten hos noen av disse elevene så også ut til å

skyldes at de var redde for å teste ulike løsninger i sin søken etter det «riktige» svaret. I enkelte situasjoner hadde nok vi lærerne kanskje også en for *tilbaketrukket* rolle overfor disse gruppene (Vangsnes & Økland, 2018). Her burde vi ha vekslet enda mer mellom de ulike lærerrollene, slik Vangsnes og Økland skisserer, og *støttet* og muligens også *styrt* de ulike gruppene, når vi så at de trengte det (Vangsnes & Økland, 2018). På denne måten kunne vi kanskje i enda større grad ha fått til det improvisatoriske og samarbeidende klasserommet, som blant annet Sawyer hevder legger forholdene spesielt godt til rette for elevers kreative utfoldelse (Sawyer, 2019).

Det kan se ut som om det ikke skal så mye til for at elevene opplever medvirkning. Flere av elever uttrykker at de syns at skolen er ganske rigid, og at de har en opplevelse av å bli bestemt ganske mye over. Elevene definerer derfor ofte et godt gruppearbeid i PFS nettopp ved at de får lov til å være med å bestemme, og at de selv får muligheten til å bidra. Csikszentmihalyi og Graefs studie fra 2014 viste sammenheng mellom indre motivasjon og opplevelsen av frihet (Csikszentmihalyi & Graef, 2014). Når Heidi sier i intervjuet at hun gjør oppgavene fordi hun *har lyst*, og Lotte at hun føler seg *fri* i PFS-timene, stemmer dette med deres funn.

## 6.2. Lek

I en undersøkelse på en skole i Sverige ble en gruppe elever i 10-12 årsalderen spurt om å beskrive drømmeskolen sin. Barna gav uttrykk for at skolen burde inneholde ting som var gøy, noe som bidrar til engasjement og interesse. Elevens drømmeskole var preget av vennskap, frihet og moro (Kostenius, 2011, i Flaten 2021, s. 89).

Forskning har vist at evnen til å leke er en viktig forutsetning for kreativt arbeid (Bjørkvold, 1989; Flaten, 2021; Lerdahl, 2008; Vygotsky, 2004), og at lek et sentralt element i kreativ pedagogikk (Cremin & Chappell, 2019). Det kan imidlertid se ut som om de fleste studiene først og fremst er gjort på mindre barn. Koblingen mellom barnas alder og lek ser vi igjen i læreplanen, hvor lek også her først og fremst kobles til de minste barna: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

I strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, knyttes lek og utforsking til skapende og engasjerende virksomhet, og det argumenteres for at lek er en viktig inngang til praktiske og estetiske fag. Leken knyttes også her til de yngste barna. «Lek er også nødvendig for trivselen og utviklingen til de yngste barna i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

Kirsten Flaten spør i boken *Pedagogikk og humor – på godt og vondt*, om skolen og læreryrket har blitt så alvorlig og slitsomt at det ikke er rom for å le (Flaten, 2021, s. 87). Flaten viser til forskning som har vist at humor har en god effekt på læring og kan føre til bedre relasjoner mellom lærere og elever. Flaten understreker videre at dette ikke betyr at læreren skal more elevene, men at humor kan være med å øke elevens oppmerksomhet, energi og engasjement (Flaten, 2021).

Dette antatte fraværet av lek i skolen, i alle fall for de større barna, er noe jeg oppfatter et paradoks. I leken møtes det uforutsette og det planlagte, siden lek ofte inneholder både elementer av frihet og regler. Forskning har vist at denne kombinasjonen skaper gode rammer for kreativitet (Csikszentmihalyi & Graef, 2014). «Leken er utvilsomt barnets foretrukne læringsform, og noen av særtrekkene ved leken, som indre motivasjon, glede og selvregulering, finner vi igjen i gode læringssituasjoner generelt» (Brodal & Lunde, 2022, s. 7). Min studie har langt på vei bekreftet dette, da elevene beskriver både gleden over friheten de opplever i faget, men samtidig at struktur og rammer skaper trygghet og forutsigbarhet. Dette bekreftes også i Solbakkens studier av skaperverksted (Solbakken, 2020).

### 6.3. Samarbeid

Elevene i studien er forholdvis enige om at det er fint å være flere sammen med andre når de skal løse kreative oppgaver. De melder om økt engasjement, mer glede og at «flere hoder tenker bedre sammen enn ett». Dette er i tråd med blant annet Sawyer som argumenter for det «samarbeidende klasserommet» (Sawyer, 2019), og Solbakken som så at samarbeid kan gi skapergede (Solbakken 2020). Samarbeidende grupper har også vist seg å være et trekk ved kreativ pedagogikk (Cremin og Chappell, 2019).

Det var imidlertid en av elevene i studien som ikke fullt ut delte denne oppfatningen. I et av intervjuene spurte jeg Hilde om hun liker best å jobbe alene eller sammen med andre. Hun svarte da at hun liker best å jobbe alene. Da jeg ba henne utdype dette svarte hun, slik jeg oppfatter det, at det både handler om trygghet og om tid og ro til å tenke selv:

*Når man får en ide, så kan det være at man blir redd for å si den foran noen andre. Men når du er alene så er det jo bare deg. Da kan du på en måte la tankene dine flyte rundt. (...)  
Jeg ser jo fordelene ved å være flere, at man har flere på hjerner på en måte. Men selv så klarer jeg ikke å komme med så mange innspill hvis vi er flere enn når jeg er alene.*

Jeg var glad for at jeg fikk vite dette om Hilde. Eleven er pliktoppfyllende, svært sosial og ville nok aldri ha bedt om å få jobbe alene på eget initiativ. Samtalen gjorde at vi lot henne få egne oppgaver både underveis og i selve forestillingen. Det er verdt å merke seg at dette var i tillegg, ikke i stedet for. Eleven jobbet i flere ulike grupper både underveis og på selve forestillingen og var fornøyd med løsningen, slik hun uttrykker det i loggen fra uke 50:

*Jeg er fornøyd med rollen min, og synes det er gøy at vi skal jobbe med 8. trinn, men jeg lurar på når vi skal få øvd sammen? Jeg er også fornøyd med at jeg får jobbe alene.*

Det kan altså se ut som om dette var en løsning som fungerte både for henne og for oss. Jeg opplever at dette er et eksempel på at selv om ting ser ut til å fungere betyr det ikke nødvendigvis at det fungerer like godt for alle.

Som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven lar vi sjeldent elevene velge gruppe selv. Vi har erfart at dette skaper trygghet. Dette bekreftes i Rønningens studie, der elevene savnet at læreren bestemte hvem som skulle jobbe sammen (Rønningen, 2019). I en av de første timene i fase 1 havnet mange venner litt tilfeldig på den samme gruppen, sammen med en de ikke kjente så godt, Mia. I loggene etter denne timen kunne vi lese at gruppen hatt det gøy, de hadde ledd masse og «alle hadde bidratt». De viste frem resultatet av jobbingen på slutten av timen og hadde en svært original og kreativ løsning på oppgaven. Ut fra det jeg så på visningen så det ut som om gruppearbeidet hadde fungert bra. Da jeg leste loggen til Mia etterpå, skjønnte jeg imidlertid at dette ikke var hele sannheten:

*Jeg føler at alle har noen de allerede er venninne med i Pfs, og om de kommer på gruppe med en venninne så er det ofte at de snakker mye, og ikke hører like mye på forslag jeg kommer med.*

Denne opplevelsen gav oss en viktig påminnelse om å følge disse loggene ekstra nøye opp. I metodekapittelet har jeg skrevet noe om hvordan en elevlogg kan fungere som en kommunikasjonskanal mellom lærere og elever (Myklebust, 2001).

## 6.4. Glede

Funnene i studien er ganske tydelig på at godt humør påvirker både evnen og lysten til å være kreativ. Elevene forteller om morsomme oppgaver, om humor i timen, at læreren tøyser og hvordan de gleder seg til timene. Et gruppearbeid som ikke har fungert blir ofte karakterisert med at det «ikke var noe gøy», og når de opplever mestring kobles dette svært ofte til glede. Elevene forteller om hvordan de har ledd sammen når de har improvisert, hvor glade de har blitt når de har funnet på noe sammen og hvor gøy det er å samarbeide med andre. Elevenes engasjement i faget knyttes i hovedsak til lystbetonte aktiviteter og oppgaver, til glede og godt humør.

Det kan også se ut som om lærerens evne til å le av seg selv også har betydning, slik som Frida forteller om det i intervjuet:

*For du tuller og vi tuller, og vi ler av deg og du ler av oss. Ja og da er det jo mye morsommere å gjøre ting. Så kommer man med teite ideer som vi synes er morsomt og sånne ting. Da blir det mye morsommere å lære og følge med.*

Bak dette «tøyset» ligger det imidlertid et alvor. Jeg tuller og tøyser fordi jeg har erfart at da slapper elevene bedre av. Jeg møter elevene med smil, for min erfaring er at jeg da får smil tilbake. Jeg ler av meg selv, for jeg har erfart at elevene dermed også lettere ler av seg selv. Jeg gleder meg til timene, og sier det høyt. Min erfaring er at dette påvirker elevene positivt. Alt dette gjør jeg fordi jeg har erfart det gjennom et langt liv som lærer i skolen.

Det kan se ut som om elevene setter pris på at lærerne har godt humør, slik Lotte uttrykker det: *I alle andre fag har vi veldig seriøse lærere. Det er ikke alltid de ler en gang.* Flatens

forskning på humor viser det samme. Humor brukt på den rette måten, er et godt og seriøst pedagogiske virkemiddel (Flaten, 2021, s. 20).

I PFS-faget hvor rammene er løsere, hvor det er rom for å både feile og le, der blir det naturligvis også en del tull og tøys. I mange tilfeller er dette en naturlig og viktig del av det kreative arbeidet. Andre ganger kan det både forstyrre, ødelegge og forsinke. I de tilfellene der elevene ikke fikk gjort det de skulle, er ofte «tull og moro» forklaringen elevene gir. Et eksempel er Lillians logg i uke 36: *I dag fikk vi ikke gjort noe særlig, fordi det ble altfor mye tull. Men vi hadde det gøy da.*

## 6.5. Det sosiale

*Jeg tror ikke hovedgreia med PFS er å lære å synge og danse, det er å samarbeide.* Dette sa Heidi i det ene intervjuet. Jeg ble litt overrasket da hun sa det, men samtidig bekreftet det noe jeg har tenkt på ganske mye. Selv om jeg er opptatt av både sang og musikk, og ikke minst av forestillingene vi lager, er jeg også opptatt av det sosiale. Det kan se ut som om jeg ikke er alene om dette. Kolaas, som har forsket på valgfaget, sier i et intervju at hun var overrasket over hvordan lærere i faget argumenter for læringsutbytte i faget.

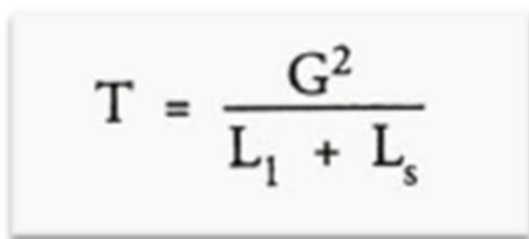
*Det jeg ble overrasket over i første omgang, var at når lærerne skulle beskrive hvordan de oppfattet elevenes læringsutbytte i faget, så opplevde jeg at de først og fremst argumenterte for fagets verdi på andre måter enn det kunstfaglige (Kummernes, 2021).*

Nå elevene beskriver timene er det svært ofte også sosiale ting som trekkes frem. De har hatt det morsomt sammen, alle var venner, de har hjulpet hverandre, de fikk hjelp og at de samarbeidet godt. Rønningens studie viser at høy trivsel i faget skaper både fellesskapsfølelse og tilhørighet (Rønningen, 2019). Den siste og avsluttende loggen elevene våre skrev, viser det samme. Svært mange elever setter her ord på sosiale forhold, selv om vi ikke egentlig spør om dette, slik som Lillian: *Jeg har tatt med gruppa og vært inkluderende, og Pia: Jeg har gjort mitt beste både på og bak scenen for at dette skulle bli en fin opplevelse for alle.*

## 7. Avslutning

Denne studien har undersøkt om prosesser i PfS-faget kan bidra til å realisere elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang. Underveis har jeg også forsket på min egen praksis – på hvordan de pedagogiske og didaktiske valgene Carina og jeg har gjort har påvirket prosessene i faget. Et personlig og kanskje litt overraskende funn som jeg har valgt å ikke framheve tidligere i teksten, er styrken i mitt eget engasjement. Det kan minne om det filosofen Arne Næss kaller «glød».

«Bevar gløden i livet» sa Næss (Næss, 1999). I boken *Livsfilosofi* presenterer han det han kaller «trivselsbrøken», som han hevder kan vise slitestyrken ved det engasjementet du har, når det er noe du gløder for, og hvor mye vi kan vinne på å holde denne gløden ved like (Næss, 1999, s. 183).


$$T = \frac{G^2}{L_1 + L_s}$$

T står for trivselsnivå

G for glød

L<sub>1</sub> for legemlig lidelse

L<sub>s</sub> for sjelelig lidelse

Fig. 11: Trivselsbrøk, Arne Næss, 1999.

Brøken viser at kun en liten økning over brøkestreken, glød opphøyd i annen, kan oppveie for mye legemlig og sjelelig lidelse. Næss' poeng er at hvis gløden er stor, kan vi tåle store påkjenninger, både psykisk og fysisk. Og merker vi at noe gir oss glød i livet, da må vi ta vare på det (Næss, 1999, s. 183).

Gleden, engasjementet eller gløden - den positive energien som omgir faget har vi kjent på, og den har påvirket både lærere og elever i prosessen. Gløden gjør at skoledagene blir morsommere, det blir lettere å le av seg selv, gå ut av komfortsonen, være kreativ, vise frem det man kan, slippe seg løs, og tørre å leke. Gløden har gjort det mulig å lykkes, selv om det til tider har vært tøft for både legeme og sjel. Og denne gløden ser ut til å være avgjørende for realiseringen av skaperglede, engasjement og utforskertrang.

Jeg har også oppdaget at mer enn 10 års erfaring med faget kan skape problemer for min egen åpenhet, nysgjerrighet og kreativitet. Etter så mange år tar jeg av og til valg og beslutninger intuitivt, uten å reflektere noe videre over det. Jeg kan muligens kalles en ekspert. Det paradoksale med ekspertise er at det også kan forstyrre og hemme min evne til å se verden, elevene og PFS-prosessene, på nye måter nettopp fordi jeg ikke stopper opp og utfordrer mine egne tanker (Wigestrand, 2018). Denne erkjennelsen vil jeg ta med meg videre.

Målet med praksisledet og refleksiv, praksisnær forskning er å forbedre praksis, og dette studiet har altså gitt meg flere nye innsikter. Samtidig viser funnene at mye av det vi har gjort ser ut til å ha fungert godt. Det betyr selvsagt ikke at ikke mye kan gjøres annerledes neste gang, selv om det kan bli krevende, jamfør det nevnte paradokset ved min ekspertise.

Jeg vil imidlertid fremover utfordre elevene i større grad i faget. Min opplevelse er at de i utviklingsprosessene ofte leter etter bestemte svar, og at de i begrenset grad evner å stå i den ubehagelige situasjonen «å ikke vite». Dette, kombinert med ungdommers generelle utålmodighet tror jeg gjorde at ukene i fase 3 av prosjektet var utfordrende for flere av dem. Det var det også for oss voksne. Disse erfaringene tar jeg med meg videre og jeg kommer til å fortsette å la elevene «streve» med åpne oppgaver uten et bestemt svar. Jeg kommer også til å sørge for at jeg har forberedt meg slik at jeg kan støtte, veilede og dytte dem videre, alt etter som de trenger det. Med mange elever som ofte har mange ulike oppgaver på samme tid, kan dette blir en utfordring. Å få til dette på en god måte kan være et nytt interessant praktisk forskningsprosjekt.

Studiens funn tyder på at PFS-faget realiserer læreplanens mål om skaperglede, engasjement og utforskertrang. Selv om elevene ikke nevner skaperglede, engasjement, eller utforskertrang direkte, er min opplevelse at det er nettopp disse forholdene de faktisk beskriver. Jeg lar Fridas og Stines logger etter forestillingen, logger som er representative for alle elevene, avslutte denne studien. Jeg synes dette minner om noen som gløder:

*Frida: Jeg har opplevd denne uken som en av de beste ukene i et skoleår. Dette har vært stressende på en gøy måte. Vi har lært mye og blitt bedre kjent. Ingen var redde for å spørre og jeg snakket med mennesker jeg vanligvis ikke hadde snakket med på skolen. Det var en fin gjeng og det var aldri noe slemme som skjedde bak scenen, men heller bare god*



*stemning. Får hver forestilling ble selvtilliten bare bedre og bedre og man ble mindre og mindre nervøs. De siste gangene kjente jeg at jeg ikke var nervøs, men heller bare gledet meg til å komme meg ut på scenen å ha det gøy. På siste forestilling kjente jeg at jeg gruet meg litt, ikke fordi jeg var nervøs, men fordi det var den aller siste forestillingen. Jeg hadde aldri forestilt meg at PFS-ukene skulle være så morsom.*

*Stine: Veldig bra! Ble veldig positivt overrasket, jeg pleier ikke å være komfortabel med å snakke foran mange, men det var jo bare gøy! Ble kjent med så mange hyggelige folk på både 8. og 9. som jeg nesten aldri hadde snakka med. Super fint å ha en hel uke med PFS, gjør opplevelsen så mye bedre med tanke på både å bli komfortable med hverandre og trygge på hva som skal skje! Lærte ting om meg selv, de andre og hvordan det er å sette opp en forestilling :) Gøy å vise vennene mine og de andre hva jeg liker å gjøre. Jeg er fornøyd jeg selv om det gikk litt hit og dit noen ganger, men det gjorde INGENTING!*



Bilde 11: Fra forestillingen, 27. april 2023.

# Referanser

- Bjørkvold, J-R. (1998). *Det musiske menneske. Barnet, sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Freidig Forlag.
- Brodal, P. & Lunde, C. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Carson, N. (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 220-231.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-04>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (2014). Springer.
- Csikszentmihalyi, M., & Graef, R. (2014). *The Experience of Freedom in Daily Life*. I M. Csikszentmihalyi, *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (s. 55–67). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_4)
- Cremin, T., & Chappell, K. (2019). Creative pedagogies: A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299–331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Dale, L.E. (1993). *Den profesjonelle skole med pedagogikken som grunnlag*. Ad Notam Gyldendal.
- Danbolt, I.A. & Dybvik, J.H. (2018). Skaperglede som kilde til læring. I Christensen, H., Eikland, O., Hellne-Halvorsen, E. B & Lindboe, I. M. (Red.). *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 274-286). Universitetsforlaget.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*.  
<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=5>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I Dyysthe, O. (Red.). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS
- Dæhlen, M. & Eriksen, I.M. (2015). «Det tenner gnist». *Evaluering av valgfagene på ungdomstrinnet* (NOVA Rapport 2/15). Oslo Metropolitan University.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5084/NOVA-Rapport-2-15-Evaluering-av-valgfagene-nett.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eberhard-Gran, M. (2017). *Spørreskjema som metode for helsefagene*. Universitetsforlaget.
- Flaten, K. (2021). *Pedagogikk og humor – på godt og vondt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fuglseth, K.S. & Halås, C.T. (Red.). (2021). *Innføring i praktisk kunnskap. Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*. Universitetsforlaget.
- Sigrún Gudmundsdóttir. (1998). "Skarpt er gjestens blikk" - Den fortolkende forsker i klasserommet. I *Klasseromsforskning på norsk* (p. s. 103–115).

- Grønmo, Sigmund. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Halås, C. T. (2021). Anerkjennende, kritisk og konstruktiv. I Fuglseth, K.S. & Halås, C.T. (Red.). *Innføring i praktisk kunnskap. Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning* (s. 41-49). Universitetsforlaget.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia*, 118(1), 98–106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (Red.). (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Karlsen, K. H. (2019). Akkurat som om det går opp et lys for dem! I Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (Red.). (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I Sommerro, H. & Steinsholt, K. (red.) (2006). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. N. W. DAMM & SØNN.
- Karlsen, K.H., Skregelid L. & Holdhus, K. (2020, 23. januar). Styrking av praktisk og estetisk innhold i skolen: Velment, men uforpliktende strategi. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/laereplaner-laererutdanning-praktisk-estetiske-fag/styrking-av-praktisk-og-estetisk-innhold-i-skolen-velment-men-uforpliktende-strategi/227587>
- Karlsdottir, R., Kvellø, Ø. & Hybertsen, I.D. (Red.). (2022). *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. Fagbokforlaget.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i Produksjon for scene (SOS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsdepartementet 2. juni 2020. <https://www.udir.no/lk20/sos01-02>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. <https://www.nb.no/items/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?page=1&searchText=m%C3%B8nsterplan%201974>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*. <https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?page=3>

- Kolaas, S. S. & Knigge, J. (2021). Det store bildet: En kartlegging av faget sal og scene i Norge i 2019. I Bandlien, B.-T., Olaussen, I. O., Letnes, A. M. & Angelo, E. (Red.) *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (Kap. 12, s. 309–334). Cappelen Damm Akademisk.
- Kolaas, S.S. (2021). Samkunst som meningssskapende tilnærming – en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene (Doktoravhandling). Nord universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skape\\_rglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skape_rglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf)
- Kummernes, K. H. (2021). Solveig forsker på produksjon for scene. *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS)*. <https://kunstkultursenteret.no/nytt/solveig-forsker-pa-produksjon-for-scene/>
- Lindseth, A. (2021). Diskrepanseerfaring og svarevne. I Fuglseth, K.S. & Halås, C.T. (Red.). *Innføring i praktisk kunnskap. Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning* (s. 41-49). Universitetsforlaget.
- Lerdahl, E. (2007). *Slagkraft. Håndbok i idéutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (s. 75–101). Cappelen Damm Akademisk
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- May, R. (1994). *Mot til å skape*. Aventura.
- Meld. St. 22 (2010-11). *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- McWilliam, E. (2009). Teaching for creativity: From sage to guide to meddler. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(3), 281–293. <https://doi.org/10.1080/02188790903092787>
- McGuirk (2021). Den kloke praktikereren. I Fuglseth, K.S. & Halås, C.T. (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap. Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning* (s. 50-60). Universitetsforlaget.
- Moen, T (2022). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I Karlsdottir, R., Kvello, Ø. & Hybertsen, I.D. (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. Fagbokforlaget.
- Myklebust, G. (2001). *Skriveboka. Skrive sjøv—Undervise andre*. Det Norske Samlaget.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet kan også være sant?* Fagbokforlaget.

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Næss, A. (1999). *Arne Næss med Per Ingvar Haukeland. Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Universitetsforlaget.
- Oddane, T. A. W. (2017). *Kreativitet og innovasjon. Fem sider av nesten samme sak*. Fagbokforlaget.
- Oddane, T. A. A. W. (2015). Improvisasjon – en nøkkel til rytmisk smidig beredskap overfor det uforutsette. I Torgersen, G-E. (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s.232-263).
- Rasmussen, B. (2013) Fra erfaring til refleksiv kunnskap. Sentrale premisser i drama og praksisledet forskning. I Angelo, E., Stavik-Karlsen, G. & Østern, A-L (Red). (2013). *Kunstpædagogikk og kunnskapsformidling* (s. 261-270). Universitetsforlaget.
- Rønningen, O. S. (2019). *Sal og Scene: En studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning*. [Masteroppgave, Nord universitet]. <https://nordopen.nord.no/nord-xmloi/handle/11250/2612550>
- Sawyer, R.K. (2019). *The Creative Classroom: Innovative Teaching for the 21-st-century Learners*. Teachers College Press.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press, Incorporated.
- Sawyer, R.K. (Red.). (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Science*. Cambridge University Press
- Sawyer, R. K. (2011). What Makes Good Teachers Great? In *Structure and Improvisation in Creative Teaching* (pp. 1–24). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105.002>
- Skodvin, A. (2016). Engasjement i undervisningen. *Uniped*, 39(2), 102–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-02>
- Smith, M. K. (2003). Michael Polanyi and tacit knowledge. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*, <https://infed.org/mobi/michael-polanyi-and-tacit-knowledge/>.
- Solbakken, S.H. (2020). *Skaperglederglede i skaperverksted: Hvordan kan skaperglede komme til uttrykk og utfolde seg i et skaperverksted?* [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/handle/11250/2670955?show=full>
- Staff, A. (2015). *Bias*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/>
- Strømsø, H.I., Lycke, K.H. & Lauvås, P. (Red.). (2016). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm.

- St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- TED. (2007, 7. januar). *Do schools kill creativity? | Sir Ken Robinson* [Video]. You Tube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Torgersen, G-E. (Red.). 2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Høringsnotat om fornyelsen av læreplanene i valgfagene på ungdomstrinnet i LK20*. <https://hoering.udir.no/Hoering/909?notatId=1565>
- Vangsnes, V., & Økland, N. T. G. (2018). Lærarens roller—Veksling mellom ulike lærerposisjonar i didaktisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 12(1).  
<https://doi.org/10.5617/adno.5641>
- Video Arts. (2017, 21. juni). *John Cleese on Creativity In Management* [Video]. You Tube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Pb5oIIPO62g>
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*. Vol. 28, 84-96. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405280184>
- Wigestrand, S. (2018). *Vil du lykkes med endring og innovasjon? Hold munn og lytt!* Fagbokforlaget.
- Woolfolk, A. (2019). *Pedagogisk psykologi* (M. Nygård, M.). Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. (2017) Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1.

# Figurer

**Figur 1:** Tall fra Utdanningsdirektoratet, Statistikk, Grunnskole, 23.11.2021.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/fakta-om-grunnskolen/fakta-om-grunnskolen/#fysisk-aktivitet-og-helse-er-det-mest-populare-valgfaget>

**Figur 2:** Kompetansemålene fra gammel plan, SOS og ny plan, PfS.

<https://www.udir.no/kl06/SOS1-01/Hele/Kompetansemaal/sal-og-scene>  
<https://www.udir.no/lk20/sos01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv311>

**Figur 3:** Oversikt over fasene i prosjektet, egen modell.

**Figur 4:** Plakat, henger i musikkrommet. Reglene i «Fredens rom».

**Figur 5:** Samskrivingsdokument, «Elev UTKAST scener»

**Figur 6:** Utdrag fra «Elev UTKAST scener»

**Figur 7:** Elev- og lærerarbeid, fase 3

**Figur 8:** Modell for «det samkunstlige utdanningskomplekset», Kolaas, 2022, s. 84.

**Figur 9:** Illustrasjon, hentet fra:

[https://stock.adobe.com/no/search/images?k=mafioso&asset\\_id=555076182](https://stock.adobe.com/no/search/images?k=mafioso&asset_id=555076182)

**Figur 10:** Spørreundersøkelse, gitt elevene i fase 1.

**Figur 11:** Arne Næss' «trivselsbrøk» (1999).

# Bilder

*Private bilder og film er tatt av meg, Kristin Førriisdal*

**Bilde 1:** Bildeserie fra improvisasjons-/oppvarmingsøvelse (private bilder).

**Bilde 2:** Referansebilder, hentet fra:

[https://stock.adobe.com/no/search/images?k=mafioso&asset\\_id=555076182](https://stock.adobe.com/no/search/images?k=mafioso&asset_id=555076182)

**Bilde 3:** Utklipp fra film, fra øvelse i timen, senere lagt på CR for øving (privat film).

**Bilde 4:** Elevene jobber med idéutvikling, fase 2 (private bilder).

**Bilde 5:** Improvisasjonsoppgave, fase 2 (private bilder).

**Bilde 6:** Elevarbeid, improvisasjon/idéutvikling, «Letesangen» (privat bilde).

**Bilde 7:** Bilder fra forestillingen 27. april 2023, og utdrag fra manus (private bilder).

**Bilde 8:** Produksjon av rekvisitter, fase 4: Pappesker blir til skyskrapere (private bilder).

**Bilde 9:** Bilder fra forestillingen 27. april 2023 (privat bilde).

**Bilde 10:** Bilder fra forestillingen 27. april 2023 (private bilder).

**Bilde 11:** Bilder fra forestillingen 27. april 2023 (privat bilde).

## Lydopptak

**Lydopptak 1:** «Byen vår» - Fra forestillingen 27. april, 2023

<https://drive.google.com/file/d/1DCi2DHu6uN4Vgpl6m2bi6UFmV4SCpTxR/view>

**Lydopptak 2:** «Letesangen» - Fra forestillingen 27. april, 2023

<https://drive.google.com/file/d/1GNiRyC8eRa6pfyd7ePdICJfAxiPheY8E/view?usp=sharing>

**Lydopptak 3:** «Ser deg igjen» - Fra forestillingen 27. april, 2023

<https://drive.google.com/file/d/1AAL3nxeCDUuK95wNrImMeagbh8SXVMx5/view?usp=sharing>

## Vedlegg

**Vedlegg 1:** Intervjuguide – dybdeintervju, elev

**Vedlegg 2:** Intervjuguide – fokusintervju, elever

**Vedlegg 3:** Intervjuguide – intervju, lærer

**Vedlegg 4:** Samtykkeskjema, NSD (nå SIKT)



## Vedlegg 1: Intervju – elev

# Intervju – elev

## INTERVJUGUIDE

### SAMARBEID – IDÉUTVIKLING – OPPLEVD KREATIVITET

- Hvordan har du opplevd samarbeidet i den gruppen du jobbet sammen med i dag?
- Opplever du at dine idéer blir hørt, tatt hensyn til, jobbet videre med?
- Hvis du har kommet med en idé og den ikke blir fulgt opp av de andre – hva gjør du da? Hvordan føles det?
- Hvis det er noen det er «lettere» å samarbeide med enn andre, hva er det som gjør det, tenker du?
- I hvilke situasjoner opplever du at du er med og bestemmer?
- Hvis dere fikk gjort mye i dag: Opplever du at ditt bidrag i denne prosessen var viktig? Hvordan tror du innslaget hadde blitt hvis du ikke var med i gruppen?
- Hvis dere ikke fikk gjort mye i dag: Hva tror du er grunnen til det?
- Føler du at du var kreativ i denne økten? Hva tenker du er «å være kreativ»?
- Når opplever du at du er mest kreativ; alene eller sammen med andre?

## Vedlegg 2: Fokusgruppeintervju – elev

# Fokusgruppeintervju

## INTERVJUGUIDE

### SAMARBEID – IDÉUTVIKLING – OPPLEVD KREATIVITET

- Var det en klar agenda fra lærerens side om dagens oppgave? – Lurte dere på hva dere skulle jobbe med, var det litt fritt eller uklart?
- Hva syns dere om oppgaven dere fikk å jobbe med i dag?
- Fikk dere gjort det dere skulle, syns dere?
- Hvordan startet dere å jobbe med oppgaven; Var det noen som initiativet, noen som bestemte, tok ansvar, hadde mange idéer – fortell litt om hvordan det påvirket veien videre.
- Hvis det gikk litt tregt – hvordan opplevde dere det?
- Var det noe læreren «hjalp til med» underveis i økten. Var det nyttig, forstyrrende ....
- Har dere vært kreative i dag, syns dere? Utdyp – hva er det egentlig å være kreativ, tenker dere?

## Vedlegg 3: Intervju – lærer

### Intervjuguide

Lærer (kollega)

#### **Kreativitet i skolen – mer generelt**

Hva tenker du på når du hører ordene «kreativitet i skolen»?

Hva legger du i det å være kreativ som lærer?

Hvilken plass har kreativitet i skolen, tenker du?

Opplever du at elevene får være kreative i skolen, sånn mer generelt?

Er kreativitet et viktig element i valgfagsundervisningen?

I læreplanen er det mål om at skolen skal la elevene få utfolde «skaperglede, engasjement og utforsketrang.» Opplever du at elevene når dette målet i valgfagsundervisningen?

#### **Å lage forestilling sammen med elevene**

Opplever du at jobbingen med forestillingen har fordret din egen kreativitet?

I hvilken grad opplever du at elevene har fått være kreative i denne prosessen?

Hvordan har det vært å la elevene slippe til med sine egne idéer?

Hvordan har du opplevd å veilede elevene underveis i den kreative prosessen?

Hvordan har det vært å videreutvikle elevenes idéer?

Hvordan har du opplevd samarbeidet med kollega i denne fasen?

Hvordan har du opplevd samarbeidet med elevene i denne fasen?

Kan du si noe om forholdet elev/lærer i denne perioden? Har noe vært annerledes – eventuelt på hvilken måte?

## Vedlegg 4: Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### ***Kreativt arbeid i valgfaget «Produksjon For Scene»***

Dette er et spørsmål til deg/ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere og elever jobber sammen i valgfaget «Produksjon For Scene». Med dette skrivet gir vi deg/ditt barn informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

#### **Formål**

I læreplanverket er det mål om at elevene skal få «*utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang*» og kreativitet blir sett på som en nyttig egenskap som samfunnet og arbeidslivet vil ha behov for i fremtiden.

Jeg er for tiden masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet og lærer i valgfaget på skolen. Jeg har derfor lyst til å undersøke hvordan timene i faget oppleves, og mer konkret hvordan dere har opplevd å jobbe med å skape en forestilling høsten 2022.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Kristin Førisdal, min veileder Åsmund Espeland og Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg (elev) å delta?**

For dere vil valgfagstimene gjennomføres som «vanlig». I perioder vil jeg imidlertid være ekstra nøye på å observere hva som skjer i timene og notere ned litt mer enn jeg pleier. Jeg kommer ikke til å vurdere dere eller følge med på om dere gjør noe «feil» eller «riktig». Jeg noterer ting som er relevante for prosjektet og kommer til å bruke disse notatene i prosjektet. Dere vil også skrive logg etter timene, «som vanlig».

Før jul vil jeg gjennomføre en samtale med noen av dere, hvor vi snakker litt om hvordan du/dere dere har opplevd å jobbe med forestillingen, og mer generelt om hvordan du/dere opplever valgfaget. Jeg kommer til å ta lydopptak av disse.

Når jeg så skriver masteroppgaven min, vil jeg hente informasjon fra mine egne notater, fra intervjuene og loggene deres. Jeg kommer til å lage fiktive navn slik at det ikke går an å kjenne dere igjen, eller til å vite hvem som har sagt eller gjort hva. Både lydopptak og logger vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet, og det betyr at du/ditt barn kan velge selv om du/dere har lyst til å være med eller ikke. Hvis du/ditt barn vil delta, kan du/dere likevel når som helst trekke deg/dere uten å oppgi noen grunn, og det er helt i orden.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

- Informasjonen om deg/ditt barn vil bare bli brukt til denne masteroppgaven.
- Jeg vil ikke dele din/ditt barns informasjon med andre. Det er bare jeg, Lærer Kristin, som har tilgang til informasjonen.
- Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.
- Jeg sletter lydopptak fra intervjuer og samtaler når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om.
- Jeg passer på at ingen kan kjenne deg/ditt barn igjen når jeg skriver masteroppgaven. Jeg vil for eksempel finne på andre navn når jeg skriver om deg/ditt barn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Jeg skal levere masteroppgaven i juni 2023, og forskningsprosjektet er da ferdig.

Da vil jeg passe på at all informasjon om deg/ditt barn er slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg/ditt barn i det som jeg skriver, eller har i dokumentene mine, har du/ditt barn rett til å få se hvilken informasjon om deg/ditt barn som jeg har samlet inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren (meg) rette på dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om deg/ditt barn på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Kristin Førriisdal på 40856246 eller [krisfdal@gmail.com](mailto:krisfdal@gmail.com)

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør forskningsprosjektet.

Har du spørsmål knyttet til dette kan du ta kontakt med:

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

Åsmund Espeland (veileder)

-----

Kristin Førriisdal (prosjektleder)

-----

**Jeg / mitt barn vil delta i forskningsprosjektet**  
***Kreativt arbeid i valgfaget «Produksjon For Scene»***

- Jeg/vi har lest og forstått personvernerklæringen, og samtykker til å la meg/mitt barn intervju og observere til forskningsprosjektet «Kreativt arbeid i valgfaget *produksjon for scene*»

Elevers signatur

---

Foresattes signatur

---