



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Virkeligheten og fantasien, vitenskapen og fantasteriet

En kvalitativ studie av hvordan et samarbeid mellom en skole og en kulturskole kan bidra til å løfte norskfaget i begynneropplæringen

Mia Fyhn Jensen og Mari Gullner Klasbu

Mastergradsoppgave i begynneropplæring, GLU 1-7, LER-3908, mai 2022

**Man sier til dem:
at leken og arbeidet
virkeligheten og fantasien
vitenskapen og fantasteriet
himmelen og jorden
fornuften og drømmene
er hverandres motsetninger.**

**Vi sier til dem:
at det ikke finnes hundre.**

**Men barnet sier:
Tvert imot, det er jo hundre som finns!**

- Loris Malaguzzi om barnets hundre språk
(Sørenstuen, 2011)

Sammendrag

Denne kvalitative kasstudien følger et samarbeidsprosjekt mellom en teaterinstruktør fra kulturskolen og en norsklærer på småtrinnet. Samarbeidet drøftes ut fra følgende problemstilling: «På hvilke måter kan et samarbeid mellom en skole og en kulturskole løfte norskfaget i begynneropplæringen?». Studien tar utgangspunkt i Aud Berggraf Sæbøs (1998, s. 44) definisjon av dramafaget som en kompleks undervisningsoppgave, hvor lærere må ha både kunstfaglig, faglig og didaktisk kompetanse. Gjennom et etnografisk forskningsdesign, har vårt mål vært å forstå kvaliteter i den sosiale virkeligheten til deltakerne i samarbeidet og deres omgivelser.

Drøftingen skjer i lys av teori og forskning på tverrfaglige møter mellom drama og norsk. Vi plasserer oss i et forskningsfelt hvor det de siste 20 årene har blitt forsket på samarbeider mellom skolen og eksterne kunstfaglige aktører. Forskning viser at lærerens estetiske kompetanse i skolen er mangelfull. I lys av at Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 etterspør estetiske og kreative arbeidsformer i fag, har vi ønsket å undersøke hvordan et samarbeid med kulturskolen kan bidra til økt kompetanse.

Konklusjonen er at i møtet mellom to ulike seksjoner og to ulike fag oppstår det et mulighetsrom hvor det teatrale symbolspråket blir en inngang til å tolke og skape tekst. Dette mulighetsrommet fremstår likevel som et relativt uutnyttet potensial, noe som kan knyttes til praktiske forhold ved samarbeidet, og ulikheter i praksis i opplæringssektoren og kunst- og kultursektoren.

Nøkkelbegreper

Drama, teater, estetikk, kulturskolen, lek, tverrfaglighet, dannning, literacy, et utvidet tekstbegrep, tverrseksjonelle samarbeider

Abstract

This qualitative case study discusses a collaborative project between a theatre instructor from the culture school (kulturskolen) and a language teacher at the primary level. The collaboration is discussed based on the following topic of inquiry: «In what ways can a collaboration between an elementary school and a culture school lift the norwegian language education in the first school years». The study is based upon a definition of drama as a complex teaching task, made by Aud Berggraf Sæbø (1998, s. 44). The definition states that the teacher must have both artistic competence, subject competence, and didactic competence. Through an ethnographic research design, our goal has been to understand the qualities of the social reality of the participants in the collaboration and their environment.

The discussion takes place in the light of theory and research on interdisciplinary instruction in Drama and Norwegian. For the past 20 years there has been done research on collaborations between schools and external artistic actors. Research shows that teachers' aesthetic competence in school is deficient. The fact that the Curriculum from 2020 demands aesthetic and creative forms of subject instruction, has made us want to investigate how a collaboration with the cultural school can contribute to increased competence.

The conclusion is that, in the meeting between two different sections and two different subjects, a space of opportunity arises where the theatrical symbolic language becomes an entrance to interpret and create text. Nevertheless, this area of opportunity appears to be an untapped potential. This can be linked to practical aspects of the collaboration, and differences in practice in the Education Sector and the Arts and Culture Sector.

Key words:

Drama, theatre, aesthetics, the culture school, play, interdisciplinarity teaching, formation, literacy, an expanded text concept, intersectional collaborations

FORORD

Vi har vært på en lang seillas, gjennom store og små bølger, over fem år på lærerutdanningen. Marte Sofie Joensen, takk for vennskap, latter og læring med deg. Vi er så glad for at du og Helmer har kommet og besøkt oss på UiT. Det har gitt oss ro og glede i stressende stunder.

Vi vil takke våre to informanter for at vi har fått følge dere gjennom tiden i samarbeidsprosjektet, og for at vi har fått leke sammen med dere og elevene. Det har bydd på mye glede og mange fine øyeblikk.

Til veilederne våre, Florian Hiss og Marte Liset, vil vi si takk for at dere har vært til stede for oss når vi har hatt behov for støtte, om det har handlet om store eller små ting. Til tider har det vært mange ideer, og vi har beveget oss ganske langt ut på åpent farvann, men her har dere tatt fatt i årene og «rodd oss til land». Dette fortjener en applaus og en aldri så liten sjømannssjanti.

Andreas Lødemel, takk for at du loser oss ut og fram. Vi setter umåtelig stor pris på at du deler din kunnskap med oss, og alltid stopper opp for å slå av en prat.

Etter å ha sett oss til styrbord og babord, er det to stykker som spesielt har inspirert masterreisen vår.

Fra Mari: Lille Amalie, som ikke er så liten lenger. I barnehagen var leken det beste du visste, og nå, som du har begynt på skolen er ikke alltid leken like tilgjengelig. Jeg skal prøve å ta med meg leken inn i jobben som lærer.

Fra Mia: Stine Sjanett Slettbakk, livets kulturskole- og grunnskolelærer. Du har inspirert meg til ta ting På Sparket og til å bruke teater, både i min lærergjerning og ellers i livet. Takk for at du gjorde kulturskolen til det fristedet vi trengte. Tusen takk for festen.

Helt til sist vil vi selvfølgelig takke hverandre. Dette året hadde ikke blitt så artig som det har blitt uten oss.

Mia Fyhn Jensen og Mari Gullner Klasbu

Tromsø, 13. Mai 2022

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	2
1.1	Bakgrunn for forskning	3
1.1.1	Et tverrfaglig møte mellom norskfaget og teaterfaget	5
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3	Tekstens oppbygging	8
2	Teori	10
2.1	Skolens kunnskapsinnhold	10
2.1.1	Lek som utgangspunkt for danning	12
2.1.2	Lekens plass i skolen.....	13
2.2	Drama i skolen.....	15
2.2.1	Den komplekse undervisningsoppgaven.....	16
2.2.2	Estetisk kompetanse blant lærere	18
2.2.3	Forskning på drama som arbeidsform.....	19
2.3	Et utvidet tekstbegrep	21
2.3.1	Sosialsemiotikken.....	22
2.3.2	To eksempler på tekstskaiping gjennom kroppslige uttrykk.....	24
2.4	Samarbeid på tvers av sektorer.....	26
2.4.1	Samarbeidsmodeller	27
2.4.2	Forskning på tverrseksjonelt samarbeid.....	28
3	Metode.....	32
3.1	Utvalg	32
3.2	Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring	34
3.3	Innsamling	35
3.3.1	Observasjon.....	36

3.3.2	Intervju	37
3.4	Forskningen og datamaterialets kvalitet	38
3.4.1	Metodetriangulering	38
3.4.2	Tjukke beskrivelser	39
3.4.3	Forskningsetiske vurderinger	40
3.5	Analyse	42
3.5.1	Analyse av observasjonene	43
3.5.2	Koding av intervjuene	45
4	Presentasjon av funn.....	48
4.1	Drama i teaterinstruktørens undervisning.....	49
4.1.1	Maskinen (utdrag 1)	49
4.1.2	En åpen struktur	50
4.1.3	Steinaldertablå (utdrag 2)	52
4.1.4	Koblinger til Læreplan i norsk	54
4.1.5	Svar på forskningsspørsmål	56
4.2	Drama i norsklærerens undervisning.....	57
4.2.1	Dinosaurverden (utdrag 3)	57
4.2.2	En planlagt struktur	60
4.2.3	Koblinger til improvisasjonsøktene	61
4.2.4	Svar på forskningsspørsmål	63
4.3	Samarbeid mellom aktørene	64
4.3.1	Samarbeidets formål.....	64
4.3.2	Tredje evalueringsmøte (utdrag 4)	64
4.3.3	Planlegging av improvisasjonsøktene	67
4.3.4	Svar på forskningsspørsmål	67

5	Drøfting	70
5.1	Den komplekse undervisningsoppgaven	70
5.2	Drama i lys av et utvidet tekstbegrep	73
5.2.1	Dialog om fagenes fellestrekk	76
5.2.2	Forståelse av tekstbegrepet.....	77
5.3	Samarbeidet	80
5.3.1	Roller i samarbeidet	81
5.3.2	Aktørenes prioriteringer	82
5.3.3	Behov for ny kompetanse.....	84
6	Konklusjon	86
	Referanser.....	92
	Vedlegg	100
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elevenes foreldre	100
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema til nøkkelinformantene	102
	Vedlegg 3: Godkjenning av meldeskjema fra NSD	106
	Vedlegg 4: Intervjuguide teaterinstruktør	108
	Vedlegg 5: Intervjuguide norsklærer.....	112
	Vedlegg 6: Leserveileder for informantsitater	116

Figurliste

Figur 1	Drama som en kompleks undervisningsoppgave, tegnet etter Sæbø (1998, s. 44). ...	17
---------	--	----

1 Innledning

Denne studien drøfter hvordan et samarbeid mellom en skole og en kulturskole kan bidra til å løfte kvaliteten, og forekomsten av estetisk undervisning i skolens daglige praksis.

I vårt masterprosjekt har vi fulgt et samarbeid mellom en lærer på tredje trinn og en teaterinstruktør fra kulturskolen over fem måneder. Ideen bak samarbeidet kommer fra kulturskolen, som ønsker å tilgjengeliggjøre teater som læringsfor for elevene og lærerne i skolen. Kulturskolen har besøkt skolen en gang i uken og gjennomført en undervisningsøkt à 45 minutter i improvisasjonsteater. Læreren og teaterinstruktøren gjennomførte møter etter hver økt, hvor samarbeid og planlegging var målsettingen. Gjennom kvalitative datainnsamlingsstrategier og et etnografisk forskningsdesign, har vi tilstrebet å få en helhetlig innsikt i samarbeidet. På slutten av prosjektet observerte vi en undervisningsøkt hvor læreren gjennomførte et norskfaglig opplegg, med teaterfaglige arbeidsformer.

Med fire års erfaring fra praksis i lærerutdanningen sitter vi igjen med et overordnet inntrykk: Lærerne har ikke for vane å bruke estetiske arbeidsmetoder som drama i skolen. Vi har begge personlig erfaring med dramafaget gjennom kulturskole og universitets utdanning, og med dette som bakteppe har vi testet ulike dramafaglige metoder i praksis gjennom lærerutdanningen. Vi har erfart at metoden øker elevenes engasjement i undervisningssituasjoner fordi den motiverer til dialog og sosiale interaksjoner. Dersom vi spør lærerne, er svarene vi får ofte de samme; de mener selv at de mangler erfaringen og kompetansen som trengs for å benytte seg av drama som læringsform. Dette stemmer godt overens med forskning (se for eksempel Bamford, 2011, Lillejord, Børte, & Nesje, 2018 og Sæbø, 2003). Derfor tok vi utgangspunkt i disse erfaringene da vi formulerte problemstillingen til forskningsprosjektet.¹

Estetikken anliggende i skolen blir stadig utfordret, mener Becher, Bjørnstad og Hogsnes (2019, s. 15). De peker på at dette kan ha sammenheng med økende krav til kunnskap og kompetanse. Det har blitt en stadig mer dominerende diskurs i skolepolitiske sammenhenger at læringsutbyttet skal være målbart (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018, ss. 22-23). Samtidig

¹ Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, s.1. Denne ble levert som eksamen for emnet LER-3500, 29.10.2021.

konkluderes det i forskningskartleggingen *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø* (Lillejord et al., 2018, s. 25) med at barn lærer best når undervisningen har en høy grad av interaksjon, og elevene får ta i bruk sin fantasi og forestillingsevne i arbeid med fagstoff. Lillejord et al. (2018, s. 14) trekker frem at skolens kultur og tradisjon kan hindre slik elevsentrert, aktiv læring. Tradisjonelle undervisningsformer passiviserer elevene, og skolens detaljerte læreplaner bidrar til målstyrt praksis som gjør det vanskelig for lærerne å innføre en lekbasert pedagogikk (Lillejord et al., 2018, s. 14). Barn opplever, erfarer og erkjenner med «hele seg». Derfor er det en utfordring i dagens skole at de ikke får utnytte dette i møte med lærestoff (Vingdal, 2018, s. 33). Motsetningen antyder at lærerne på de lavere trinnene må ta noen prinsipielle valg når de planlegger og gjennomfører undervisning (Palm et al., 2018, ss. 24-25).

I 2019 kom kunnskapsdepartementet med strategiplanen *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, hvor formålet er å øke elevenes tilgang på skapende og engasjerende virksomhet, lek og utforskning i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Strategien foreslår å ta i bruk kulturskolen som ekstern ekspert i de estetiske fagområdene. En viktig drivfaktor er at lærernes kompetanse innen estetiske læringsformer styrkes. Vår ambisjon som forskere har vært å undersøke hvordan et samarbeid mellom opplæringssektoren og kunst- og kultursektoren ivaretar kunstfaglige aktiviteter i tillegg til skolefaglige målsettinger. Lillejord et al. (2018) skriver at fantasi, kreativitet og samarbeid er gunstige læringssituasjoner for elever på småtrinnet. Fra dette perspektivet, og på bakgrunn av vår norskfaglige forankring, ønsker vi å undersøke hvordan et samarbeid med en teaterinstruktør kan være med å «løfte» den norskfaglige undervisningen ved å heve kvaliteten på den.

I vårt masterprosjekt presenterer vi et utvalg observasjoner fra samarbeidsprosjektet gjennom tjukke beskrivelser, og vi fremmer samarbeidsaktørenes perspektiver på disse gjennom utdrag av intervjuer vi har gjennomført. Vi drøfter kompleksiteten i samarbeidet på tvers av seksjoner og ser på hvilken plass fagområdene drama og norsk får i konteksten av samarbeidet.

1.1 Bakgrunn for forskning

I Overordnet del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter omtalt som LK20) fremheves begrepene skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 6-7). Elevene skal få være aktive, utforskende og skapende i møtet med skolen som

opplæringsinstitusjon. De skal «... lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 6-7). LK20 trekker frem estetiske tilnærminger til læring hvor elevene skal få ta i bruk hele det kroppslige registeret, de kognitive så vel som de emosjonelle og fysiske aspektene ved læring. Spesielt for de yngste barna i skolen er lek er en inngang til kreative og meningsfulle læringssituasjoner (Lillemyr, 2019, s. 62).

Blikket på læring og utvikling gjennom handling, lek og fiksjon kan ifølge Iversen (2019, s. 147) kalles *estetiske læreprosesser*. Menneskers behov for å forstå seg selv og andre imøtekommes gjennom utforskende arbeidsformer, hvor elevene lærer og utvikler seg i lek og fiksjon. Jensen (2013, s. 50) trekker frem estetikk som en inngang til noe som ligger utenfor den objektive sannhet i samfunnet. Estetikk tematiserer sanselighet og tilstedeværelse i det individet gjør. Gjennom å utforske og være skapende deltakere i læreprosesser, får elevene mulighet til å oppleve verden på nye måter. Behovet for estetiske innganger til læring blir ytterligere forsterket av Haabesland og Vavik (2000, s. 243) som skriver at barn er avhengige av å få informasjon via så mange sanser som mulig. «Det er ikke det samme å se en blomstereng gjennom et vindu, som det er å gå i den» (Haabesland & Vavik, 2000, s. 243). Estetiske undervisningsformer kan gi elevene sanselige opplevelser, og fordi barn er vesener som opplever og erfarer med hele sanseapparatet «kaster vi linen der barna allerede står» (Haabesland & Vavik, 2000, s. 245). En kartlegging av estetiske fag i norsk skole, gjennomført av Anne Bamford (2011), beskriver det som kritisk at lek og estetiske læreprosesser ble gitt større plass i skolen.

Ifølge Aud Berggraf Sæbø, som er professor emerita i drama og har skrevet sin Ph.d. om drama og elevaktiv læring, kan en lekende tilnærming til dramatisk spill være en god inngang til estetisk læring (Sæbø, 1998, s. 417). I alt formidlingsarbeid er kroppen sin posisjon i rommet og kroppen som verktøy til å uttrykke seg, sentralt. Gjennom bevisstgjøring av kroppsspråk muliggjøres et symbolspråk for kommunikasjon og formidling (Knutsen & Ørvig, 2006, s. 41). I korte trekk kan verktøy fra teateret brukes som et metodefag som muliggjør samarbeid og samspill innenfor rammene av fiksjon. Det blir et verktøy som setter søkelys på aktiv kroppslig læring med kropp som uttrykksmiddel. Når teater tas i bruk i skolen på denne måten brukes begrepet *drama*. Sæbø (1998, s. 44) definerer dramabegrepet som en inngang til å jobbe med både kunstfag og fagstoff fra skolen samtidig. Hun skriver at

drama består av tre ulike komponenter. Læreren må beherske både *det kunstfaglige innholdet* i drama, *det tematiske innholdet* som er hentet fra læreplan og kan bruke sin *didaktiske kompetanse* til å tilrettelegge for læring. Definisjonen viser at drama er en kompleks undervisningsoppgave. Når læreren har kompetanse i disse tre komponentene, kan dramafaget utgjøre et didaktisk verktøy som gir elevene tilgang til erfaringer, innsikt og refleksjon. Oppsummert kan dramafaget ifølge Sæbø brukes som et metodefag som muliggjør samarbeid og samspill innenfor rammene av fiksjon, et verktøy som setter søkelys på aktiv kroppslig læring med kropp som uttrykksmiddel.²

Det at LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 6-7) etterspør estetiske tilnærminger til fag, betyr naturligvis ikke umiddelbart at skolene er rustet til å gi elevene det de har krav på. Bamford (2011, s. 25) skriver at effekten av den estetiske undervisningen avhenger av dens kvalitet. En avgjørende faktor er lærerens kompetanse i, og engasjement rundt faget. I rapporten *Det muliges kunst - Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren* (Kulturdepartementet & Kunnskapsdepartementet, 2014), kommer det frem at manglende kompetanse i de estetiske fagene i skolen går direkte utover estetiske arbeidsformer i alle fag. Estetiske læreprosesser, kreativitet, utfoldelse og innsikt har betydning i alle fag i skolen, noe som gjør kunstfagene både viktig i seg selv og i kombinasjon med andre skolefag. Utvikling av lærernes kompetanse i de estetiske fagområdene er avgjørende. Det vil gjøre dem mer selvsikre, slik at de kan inkludere kunst- og kulturfag i sin undervisning på en god måte (Kulturdepartementet & Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 53).³

1.1.1 Et tverrfaglig møte mellom norskfaget og teaterfaget

Vår inngang til studien av samarbeidsprosjektet var at vi så det som en mulighet til å studere betydningen av kunstfaglig ekspertise i skolen. Samarbeid på tvers av fagområder kan i beste fall bidra til å gi lærerne i skolen kunstfaglige verktøy som de kan benytte seg av i sin lærergjerning. Det kan også bidra til å øke lærernes kompetanse innenfor estetiske læringsformer. I en situasjon hvor en ekstern kunstfaglig aktør kommer inn i skolen kan

² Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, ss. 5-6. Denne ble levert som eksamen for emnet LER-3500, 29.10.2021.

³ Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, ss.1-2. Denne ble levert som eksamen for emnet LER-3500, 29.10.2021.

virkemidler fra teateret tas i bruk for å løfte pedagogiske og didaktiske opplærings situasjoner i skolefagene.

Teaterinstruktøren i samarbeidsprosjektet vi følger har bundet seg til en avtale om å komme til skolen og gi undervisning i improvisasjonsteater, men det foreligger ikke en overordnet målsetting for samarbeidet. Vårt forskningsprosjekt må anses som et forsøk på å gå inn som aktører utenfor samarbeidet, med mål om å belyse sider ved samarbeidet som handler om å integrere skolefaglige mål og estetiske aktiviteter. Ut fra dette perspektivet er det andre sentrale sider ved samarbeidet som ikke får plass i forskningen. Dette inkluderer for eksempel det sosiale utbyttet som teaterfaget kan bidra med, og potensialet i estetiske arbeidsformene når det kommer til å tilpasse opplæringen til enkeltelever.

For å rette ytterligere fokus mot det faglige læringspotensialet som ligger i samarbeidet vil vi trekke frem begrepet *tverrfaglighet*. I samarbeidsprosjektet oppstår det et krysningspunkt mellom norskfaget og teaterfaget. Teaterinstruktøren, som er ansatt i kulturskolen, besitter kunstfaglig utdanning innen teaterfaget, mens kontaktlæreren i klassen er utdannet norsklærer. Som ansatt i skolen er hun ansvarlig for å følge opp elevenes faglige progresjon ut fra Læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020). I NOU 2015: 8 (s. 24) uttrykker at tverrfaglighet legger opp til at læreren skal gi elevene mulighet til å jobbe med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag. Ideen er en arbeidsform hvor metoder og læringskonsepter fra fag utnyttes for å støtte opp under elevenes forståelse av de ulike fagene som inngår (Lenoir, Larose, & Geoffroy, 2000, ss. 89-90).

Samarbeidsprosjektet gir en inngang til å undersøke hvordan teaterfagets virkemidler og arbeidsformer kan berike norskfaget. Lærerne befinner seg mellom flere fagdisipliner når de skal undervise, snarere enn å begrense seg til fagenes etablerte strukturer. På sitt beste kan en tverrfaglig tilnærming til undervisning bidra til at elevene får en økt forståelse av både tema og de involverte fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, ss. 37-38). Lenoir et al. (2000, s. 105) definerer tverrfaglighet som et innbyrdes forhold mellom ett eller flere fag, som inngår i en pedagogisk praksis. Tverrfaglige arbeidsformer bidrar til integrert kunnskap ved å kombinere faginnhold for å muliggjøre et læringspotensial som oppstår på tvers av fagområder.

Når norskfaget og teaterfaget møtes i et samarbeid, slik som det vi følger, ønsker vi å se om arbeidsformene inviterer til en utvidet forståelse av fagene. I de første skoleårene er et av norskfagets viktigste oppgaver å legge til rette for at elevene får positive og meningsfulle møter med språk. «Formålet med å lese og skrive er jo først og fremst å skape mening i og med tekstar» (Traavik, Ulland, & Bjørkvold, 2013, s. 72). Elevene må få møte skriftspråket gjennom ulike innfallsvinkler, både med tanke på tekstens form, og undervisningen den inngår i (Traavik et al., 2013, s. 71). En estetisk tilnærming til tekst gir en inngang til å oppfatte og forstå teksten på nye måter. Dette åpner for tolkningsprosesser og skapende virksomhet (Smidt, 2009, s. 20). Teaterfaget utgjør en arbeidsform som kan tas i bruk for å uttrykke og iscenesette. Sæbø (1998, s. 43) skriver at mennesker har en medfødt fantasi og skaperevne. Gjennom det teatrale symbolspråket får mennesker tilgang til å utforske, tolke, leke og skape meningsfulle uttrykk. Teaterfaget bringer inn et teatralsk symbolspråk som i et tverrfaglig møte med norskfagets fagspråk kan gjøres tilgjengelig for beskuelse, diskusjon, tolkning og omskaping. Når teaterinstruktøren fra kulturskolen kommer inn i skolen med kunstfaglig innhold, kan de teatrale virkemidlene kombineres med norskfagets forståelse av tekstbegrepet. Da åpnes det et rom for å gi elevene kroppslige, emosjonelle og kognitive erfaringer med et lærestoff (Sæbø, 2016, s. 108).

Lenoir et al. (2000, ss. 89-90) finner at en sentral utfordring ved tverrfaglige metoder i skolen er at fagene med mest status prioriteres. Samarbeid i fag gir inntrykk av en flerfaglig arbeidsform, men i realiteten fremmes kun målsettinger i statusfagene. Språkfag er blant fagene som vektlegges i tverrfaglige metoder, mens drama er blant fagene som i minst grad prioriteres (Lenoir et al., 2000, ss. 102-103). Forskerne ser dette i sammenheng med rådende kulturelle og politiske ideer i samfunnet, hvor språkfag vektet høyere enn kunstfag som drama. Dette antyder en kompleksitet i flere ledd ved samarbeidsprosjektet vi har fulgt. Dersom kunstfaget teater skal benyttes som en estetisk inngang til læring, må aktørene ta i bruk et begrep som skiller seg noe fra teaterbegrepet. Dramafaget omfavner det kunstfaglige fra teater, men plasserer det samtidig i dialog med fagstoff og didaktikk. Denne kompetansen er det først og fremst norsklæreren som besitter i dette samarbeidet. For å realisere drama som estetisk læreprosess i prosjektet, må det være et mål for aktørene å jobbe tverrfaglig med undervisningen. Teaterinstruktøren må være lydhør for norsklærerens faglige og didaktiske innspill i planleggingen av øktene. I lys av Lenoir et al. (2000) sin forskning, vil det også være vesentlig for kvaliteten på den tverrfaglige undervisningen, at både teaterfaget og

norskfaget fremmes i lik grad. Deres forskning antyder at det raskt kan være statusfaget norsk som prioriteres i samarbeidet. I forlengelse av dette har vi valgt å rette fokuset mot teaterinstruktøren og norsklærerens ledelse i undervisningssituasjoner, samt deres samarbeid med hverandre. Dette kommer tydelig frem i forskningsspørsmålene vi har formulert.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I vår mastermasteroppgave ser vi drama som et møtepunkt mellom lærestoff fra norskfaget og dramafaglige metoder hentet fra teaterfaget. Ved å kombinere fagtradisjonene skapes muligheter for at teaterinstruktøren sin kunstfaglige kompetanse kan bidra til estetiske arbeidsformer i norskfaget. Norskfaget defineres som et estetisk fag på grunn av språkets kommunikative potensial til å skape mening og til å oppleves i sin allerede skapte form (By, et al., 2020, s. 71). Når drama brukes som arbeidsform, aktualiseres kropp som estetisk språk i norskfaget. Det estetiske møtepunktet er utgangspunkt for vår problemstilling:

«På hvilke måter kan et samarbeid mellom en skole og en kulturskole løfte norskfaget i begynneropplæringen?»

For å besvare problemstillingen har vi utformet tre forskningsspørsmål. Disse ble formulert på et tidlig tidspunkt i datainnsamlingen som en strategisk inngang til å planlegge og organisere datainnhenting. Hvert forskningsspørsmål tar for seg ulike arenaer i samarbeidsprosjektet, noe som til sammen kan gi et mer helhetlig bilde på samarbeidsprosjektets organisering og aktørenes dialog med hverandre.

- På hvilke måter kommer drama til syne i teaterinstruktøren sin undervisning?

- Hvordan bruker norsklæreren drama i norskøkten?

- Hvordan samarbeider aktørene?

1.3 Tekstens oppbygging

I kapittel 2, legger vi frem et teoretisk grunnlag for masterprosjektet. En målstyrt skole med et høyt læringstrykk har dominert skolens fokus i tjuen år. Dette fokuset utfordres gjennom et pedagogisk blikk på danning i lys av Klafki (1965) sin danningsteori, og lek presenteres som en viktig del av barns dannelsesreise. For å gi et innblikk i hvordan drama kan være en inngang til tekst, tar vi for oss teori på områdene og presenterer to forskningsartikler hvor det

dramatiske formspråket vektlegges som en inngang til å tolke og skape tekst. Til slutt presenterer vi teori på tverrseksjonelle samarbeid og forskning knyttet til samarbeid mellom skole og kulturskole i Norge og Skandinavia.

I kapittel 3 introduseres metodene vi har brukt i vår forskning. Her gjør vi først rede for vårt forskningsdesign og vitenskapsteoretiske forankring. Videre forklarer vi valg av datainnsamlingsmetoder og hvordan vi har bearbeidet datamateriale i analyseprosessen. Til slutt gjør vi rede for studiens kvalitet ved å trekke frem valg vi har gjort for å sikre gyldighet og pålitelighet i forskningsprosjektet, og vurderinger vi har gjort knyttet til forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021).

I kapittel 4 presenterer vi empiriske funn fra datamateriale. Teksten er strukturert etter forskningsspørsmålene. Funnene er basert på en stegvis analyse, hvor vi har kodet intervjuer vi har gjennomført med informantene. På bakgrunn av analysen presenterer vi fire utdrag, her gjør vi beskrivelser av enkelthendelser i samarbeidsprosjektet. To av utdragene beskriver aktiviteter fra improvisasjonsøktene, et tar for seg norskøkten vi har observert, mens det siste utdraget er hentet fra et av evalueringsmøtene mellom aktørene. Basert på beskrivelsene og relevante utsagn fra intervjuene, forsøker vi å svare på forskningsspørsmålene.

I kapittel 5 drøfter vi funn som er særlig relevant for problemstillingen. Teksten er strukturert etter teoretiske perspektiver som gjør seg gjeldende for å besvare problemstillingen. Teorien belyser sider ved samarbeidet som gjør det mulig å se våre funn i relasjon til annen forskning på feltet. På den måten kan vår forskning bidra til å peke på noen muligheter og utfordringer som staten og kommunene må ta stilling til i fremtidige planer om å utarbeide samarbeidsprosjekter på tvers av skolesektor og kultursektor.

Konklusjonen kommer i kapittel 6. Her trekker vi linjer mellom vårt forskningsprosjekt og insentiver fra forskning og styringsdokumenter rundt øking av estetisk kompetanse blant lærerne.

Litteraturliste følger til slutt. Vedlagt ligger informasjonsskjema som er sendt ut til informantene, godkjenning fra NSD og utkast av intervjuguider som ble brukt i intervjuer med norsklæreren og teaterinstruktøren.

2 Teori

Vårt forskningsprosjekt kretser rundt et tverrfaglig samarbeid hvor både dramafaget og norskfaget er representert. Derfor tar vi utgangspunkt i begge fagtradisjoner i presentasjonen av teori. Vi starter med å presentere et teoretisk bakteppe for lekpregede arbeidsformer i skolen ved å se på skolen fra et dannelsesperspektiv. Deretter gjør vi rede for dramabegrepet innhold, før vi går videre til norskfaget, hvor vi legger særlig vekt på tekstkyndighet og en utvidet forståelse av tekstbegrepet. Videre presenterer vi to forskningsartikler hvor norskfaglige elementer og didaktiske grep tematiseres gjennom drama som arbeidsform (Tørnby & Stokke, 2022; Rønningen, 2015). Ved å presentere og beskrive det tverrfaglige møtet mellom to fagtradisjoner ønsker vi å fremme et mulighetsrom i møtet mellom norsk og drama. Til slutt presenterer vi forskning gjort på tverrseksjonelle samarbeid mellom skole og kulturskole.

2.1 Skolens kunnskapsinnhold

Imsen (2020, s. 366) tar til orde for at et av de viktigste mandatene skolen har er å formidle kunnskap til elevene. All undervisning i skolen krever derfor at læreren tar noen innholdsmessige valg og tar stilling til spørsmål om hvordan undervisningen bør gjennomføres (Nordahl, Manger, & Lillejord, 2013, s. 138). I diskusjoner rundt formidling av kunnskap i skolen vises det ofte til Wolfgang Klafki (1965), som omtaler kunnskapsformidlingen som danning. Han skiller mellom tre ulike definisjoner av dannelsesbegrepet og kaller disse *material-*, *formal-* og *kategorial danning* (Imsen, 2020, s. 371).

Pedagoger og tradisjoner som faller inn under *materiale danningsteorier* har til felles at de setter søkelys på de kunnskapene, holdningene og estetiske verdiene som samfunnet og kulturen har brakt til veie. Når neste generasjon skal dannes, må disse «kulturgodene» formidles til elevene. Kunnskap er altså noe objektivt som overføres fra læreren og læringsmaterialet til eleven, som en mer eller mindre passiv mottaker. Som en kontrast til dette, tar de *formale danningsteoriene* utgangspunkt i at det er det som allerede finnes i elevene som skal videreutvikles (Imsen, 2020, s. 371). Et felles formål er å utvikle enkeltindividets evner, anlegg og ferdigheter gjennom oppøvelse av dem. Som Imsen (2020, s. 371) skriver, kan det i denne tradisjonen sies at «arbeidsmåten er pensum». Mens det betydningsfulle på den materiale objektssiden er uløselig knyttet til vitenskapelig og historisk

fakta, handler det på den formale subjektsiden om en emosjonell og kognitiv kraft som er iboende i alle mennesker (Straum, 2018, ss. 32-33).

Selv om Klafki mente begge de to teoriene viser noe sant ved danning som fenomen, kritiserte han rendyrking av material- og formal danning (Straum, 2018, ss. 32-33). Innenfor den materiale danningen vil kulturinnholdet som formidles fremstilles som objektivt og løsriveres fra den historiske konteksten det formidles i. Kunnskapen begrenser seg ofte til oversiktsfremstillinger og oppsummeringer. Dermed fratras elevene muligheten til å gå i dybden på de ulike temaene de lærer om (Straum, 2018, s. 33; Klafki, 1965, ss. 29-30). Klafki (1965, ss. 31-32) problematiserer i tillegg at vi umulig kan komme til en allmenn enighet om hva som er viktigst og best informasjon og som dermed bør få forrang i utdanning. Innenfor den formale danningstradisjonen, mener han vi bør være oppmerksomme på at elever ofte utvikler ulike evner, innenfor ulike fagfelter. Straum (2018, s. 35) eksemplifiserer dette: «En elev kan ha utviklet iakttagelsesevne innenfor faget biologi, men ikke innenfor kunsthistorie og litteratur». Når evnene utvikles innenfor disse spesifikke områdene, kan de ikke sees uavhengig av det aktuelle innholdet det jobbes med, sier Klafki (1965, ss. 36-38). De «iboende evnene» som alle mennesker, ifølge denne teorien, besitter, blir derfor rent hypotetiske og basert på spekulasjoner.

Klafki mener den ideelle danningen må fokusere både på objektsiden og det subjektive som eleven bringer inn i læringen. Den er en tilbakevendende prosess, som innebærer på den ene siden at et kulturinnhold åpnes for individet, og på den andre at individet åpner seg for kulturinnholdet. Dannelse kan altså også sees på som en dobbeltsidig prosess, hvor det objektive lærestoffet og individets subjektive måte å bearbeide dette på må defineres som en dialektisk motsetning. Klafki ivaretar dette perspektivet gjennom begrepet *kategorial danning* (Imsen, 2020, ss. 371-372; Klafki, 1965). Her vektlegger han nettopp samspillet mellom det materiale og det formale. Undervisningen i et stoff innenfor en fagdisiplin blir meningsfull for elevene når de får mulighet til å bearbeide den og forstå den ut fra sine egne erfaringer (Myhre, 1978, ss. 90-91). Kunnskap kan ikke tilegnes uten at det skjer i en kontekst hvor den forstås og bearbeides, og det finnes ingen slik læreprosess uten at det er «noe» som skal læres. Det subjektive kan bare gi mening gjennom det objektive og det objektive gjennom det subjektive (Myhre, 1978, s. 87). Dette er ifølge Straum (2018, s. 36) en sammenvevd prosess,

hvor resultatet er at kunnskap, erfaringer og opplevelser skapes ved individets møte med omgivelsene. Parallelt med dette skjer danningen.

En annen som har stilt seg kritisk til synet på kunnskap som noe objektivt som overføres fra person til person, er den sosiokulturelle læringsteoretikeren Lev S. Vygotsky (1978). Innenfor den sosiokulturelle læringstradisjonen er kunnskap noe som utvikles i sosiale sammenhenger (Lillejord, 2013, ss. 192-194). Skolen er opptatt av å finne ut hva barnet ikke mestrer istedenfor å vektlegge barnets potensial til å utvikle forståelse i samspill med et støttende miljø (Vygotsky, 1978, s. 90). «Fra vi er ganske små lærer vi å samhandle med andre mennesker og med de forskjellige gjenstander som omgir oss» (Lillejord, 2013, s. 203). I Vygotskys perspektiv har kunnskapen sitt opphav i sosiale, meningsfylte situasjoner (Helland, 2013, s. 287). Dette synet medfører at læreren må legge opp til sosiale lærings situasjoner hvor elevene er medskapere av kunnskap (Lillejord, 2013, s. 178). Karlsen og Bjørnstad (2019, s. 17) skriver at et viktig premiss for samfunnsutvikling er at elevene gjennom opplæringen utvikler kreativ kompetanse. De må bli modige nok til å prøve ut og finne nye løsninger på praktiske utfordringer som oppstår. Willberg (2019, s. 227) underbygger dette og sier at et demokratisk styresett er forutsatt av frie borgere som er i stand til å gjøre seg opp egne meninger. Et dannet menneske har et kritisk reflektert forhold til det samfunnet det lever i, og ut fra denne forståelsen er ikke elevene utdannet før de tar aktivt del i kunnskapsproduksjonen i skolen (Hellesnes, 1999, s. 25).

2.1.1 Lek som utgangspunkt for danning

Forskningskartleggingen til Lillejord et al. (2018, s. 49) konkluderer blant annet med at barn lærer best når aktivitetene som utføres stimulerer forestillingsevnen og fantasien deres. Elevene må oppleve at aktivitetene gir mening for dem, der de er «i livet». Etter som mange barns erfaringer tidlig i livet bygger på lekerfaringer er det nettopp leken som kan være den viktigste inngangen til læring, på deres forutsetninger (Becher et al., 2019, s. 23). Barn har ikke bare en kropp, de er en kropp, og den utgjør et læringsfelt i seg selv som vi ikke uten videre kan overse (Ommundsen, 2016, s. 139; Merleau-Ponty, 1994). «Over tid påvirkes barnets kroppslige-motoriske mestring og kompetanse så vel som andre utviklingsområder av møtet med omgivelsene. Dette skjer gjennom barnets fysisk-motoriske utfoldelse og omgivelsenes reaksjoner på barnets utfoldelse» (Ommundsen, 2016, s. 139).

Vygotsky (1978, ss. 95-99) omtaler lek som en motiverende aktivitet for barn. I leken skapes imaginære situasjoner hvor de kan rekonstruere hendelser fra virkeligheten. Barn ønsker å utforske roller og normer fra den samfunnet de er en del av, noe som gjør leken til en lystbetont aktivitet i seg selv og gir mange muligheter for læring gjennom mellommenneskelig interaksjon. I lekens fiksjonelle verden kan barn gå inn i roller hvor de utfordres til å handle i tråd med rolleforventninger. I denne fiktive situasjonen kan de gjøre seg erfaringer i rolle som de ikke har tilgang på i det virkelige liv (Broström, 2019, s. 45). Leken bidrar i så måte til en læringsarena hvor etterlevelse av lekens regler kan lede til mestringsopplevelser og mellommenneskelige erfaringer. Når barn interagerer med hverandre og omgivelsene gjennom fysisk lek, i et stimulerende miljø, blir forståelsen deres for den fysiske og sosiale omverden utfordret (Greve & Løndal, 2012, s. 11). Lillemyr (2019, s. 59) ser opplevelse som en bro mellom lek og læring, hvor det beste fra lekens arena kan overføres til læringens arena. Resultatet er en helhetlig utvikling og, etter vår tolkning, det Klafki ville definert som kategorial danning, hvor leken bidrar til å skape en vekselvirkning mellom barnets indre liv, medelevene og lærestoffet.

2.1.2 Lekens plass i skolen

Lillejord et al. (2018, s. 4) beskriver en trend hvor skolens tradisjonelle arbeidsmåter flyttes lengre og lengre ned i klassetrinnene, uten at det finnes god dokumentasjon på hva som er konsekvensene av dette. Forklaringen kan ligge i sterke initiativer til et forhøyet læringstrykk i skolen tidlig på 2000-tallet. I Norge ble utviklingen av barns faglige ferdigheter spesielt vektlagt i Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Rundt tusenårsskiftet scoret norske skoleelever dårligere på internasjonale kunnskapsprøver som PISA og TIMMS, enn andre land vi kunne sammenligne oss med (Karlsen & Bjørnstad, 2019, s. 18; Utdanningsdirektoratet, 2011). I NOU 2003: 16 (s. 139) hevdes det at dette kan ha sammenheng med at lærerutdanningene har hatt lite fokus på lese- og skriveopplæring i barnehagen og på de laveste klassetrinnene i skolen. «I diskusjonen rundt leseopplæring har det vært hevdet at mange høyskoler ikke har prioritert begynneropplæringen i lesing og skriving.» (NOU 2003: 16, 2003, s. 139). Som følge av dette har materielle avkodingsferdigheter ved skrive- og leseutvikling fått mye fokus etter LK06. Slik vi tolker dette kan det se ut som skolens praksis er preget av det materiale danningsteoretiske ståstedet.

LK20 legger i stor grad opp til at elevene skal utvikle noen egenskaper som er vesentlig for å kunne oppleve, engasjere seg og tolke verden rundt seg. Som nevnt i innledningen av denne masteroppgaven, står det i overordnet del at «i opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang (...). Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I norsk etter fjerde årstrinn står at elevene skal kunne «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). I norskfaget representerer de ulike sjangrene et konkret materiell som er utgangspunkt for samtalen, og elevens oppfatning og refleksjonsprosess vektlegges i prosessen. Elevene skal være medskapere av den kunnskapen som skolen formidler, og fagstoffet må settes inn i en kontekst som de kan forstå og engasjere seg i. Begge disse utdragene fra LK20 belyser den kategoriale danningsteorien. Lillejord et al. (2018, s. 49) skriver at «Nyere norske policy-initiativ, lover, forskrifter og planverk er i overensstemmelse med hva forskning viser er de beste pedagogiske praksisene for de yngste barna i skolen». Dette står i kontrast til Hoff-Jensen, Bjerke og Afdal (2020, s. 152) som mener å se at det i de siste læreplanene er det materiale danningsperspektivet mest synlig. Dette uttaler de i lys av at blant annet LK20 er kompetansebasert, noe som betyr at lærerne må sikre at kunnskaps- og ferdighetsmål blir nådd, og som derfor resulterer i en målstyrt undervisningspraksis.

Uenigheter i forskningsfeltet knyttet til hvorvidt LK20 gir rom for kategorial danning eller ikke, kan sees i sammenheng med fremgangsmåten læreren tar i bruk når læreplanene skal tolkes og praktiseres. For å ivareta leken, og samtidig imøtekomme kompetansemålene må læreren finne innganger til læring som er preget av lek og utforsking. Lillemyr (2020, s. 65) skriver at for å overkomme utfordringen ved å ta leken inn i skolens domene, må læreren ivareta øyeblikkets kvaliteter slik som: undring, glede, spenning og opplevelse av vennskap og av å høre til. Lillejord et al. (2018, s. 49) konkluderer med at det er en hastesak for skolene å utvikle velfungerende lekbasert pedagogikk. Forskningskartleggingen bekrefter at de beste arbeidsformene i skolen ivaretar elevenes fantasi og forestillingsevne, og legger til rette for samspillssituasjoner med andre elever (Lillejord et al., 2018, s. 25).

Drama er en læringsform hvor elevene får mulighet til å utforske lærestoffet gjennom samhandling med andre (Sæbø, 2016, s. 15). Dramafaget, slik vi kjenner det i skolen, har røtter i den frie leken (Iversen, 2019, s. 147). «Det dramatiske spill, i form av en som-om-situasjon eller fiksjon, er kjernen i både dramatisk lek og drama» (Sæbø, 1998, s. 24). Willbergh (2019, s. 230) skriver at dersom undervisningen skal føre til at mening oppstår i møtet mellom elev og fagstoff krever det at elevene ser sammenhengen mellom deres erfaringsverden og fagverdenen. Drama tematiserer barns evne til å etterligne og framstille hypotetiske situasjoner, noe vi også finner igjen i lekens natur (Sæbø, 1998, s. 23). Ut fra dette ser vi drama som en naturlig inngang til lek i skolen.

2.2 Drama i skolen

Drama som moderne begrep har forankring i både teater, lek og didaktikk (Sæbø, 2016, s. 23; Sæbø, 1998, s. 40). Heggstad (2012, s. 15) ser på drama i skolen som en arbeidsform hvor dramatisk spill og fiksjon er kjernen i en utforskende tilnærming til et lærestoff. En slik forståelse kobler sammen elementer fra leken og lærestoff fra skolens læreplan, noe som gjør drama som læringsform til et møte mellom lek og læring. O'Neill og Lambert (1988, s. 15) skriver at drama er en utforskende læringsform med et mellommenneskelig læringsaspekt: «Drama er en måte å lære på. Gennem elevenes aktive identifikasjon med fiktive roller og situationer lærer de at utforske og undersøke emner, begivenheder og forhold mellem mennesker». På den måten blir drama en inngang til kroppslige og emosjonelle erfaringer om det å være menneske i ulike livssituasjoner og kontekster. Når elevenes kroppslige og emosjonelle erfaringer skal vektlegges, er lærerens didaktiske oppgave å skape koblinger mellom elevenes erfaringer i dramatisk spill og lærestoffet de skal opparbeide seg kunnskap om.

Ifølge O'Neill og Lambert (1988, s. 15) kan elevens livserfaringer være en inngang til tematisk utforsking. Med lærerens hjelp kan elevene bruke egne erfaringer til å skape og reflektere i den fiktive verden, og dermed få dypere innsikt om seg selv og den virkeligheten de lever i. De bruker temaet «den ville vesten» til å illustrere dette poenget og skriver at elever kan ta i bruk sine erfaringer med å reise, eller å «reise hjemmefra» for å leve seg inn i den fiktive situasjonen. Sannsynligvis har elevene også en forestilling om landskapet i «den ville vesten» gjennom medier som TV, film og bøker. På denne måten aktualiseres barnas

viten og erfaring fra den virkelige verden i møtet med et lærestoff (O'Neill & Lambert, 1988, s. 15).

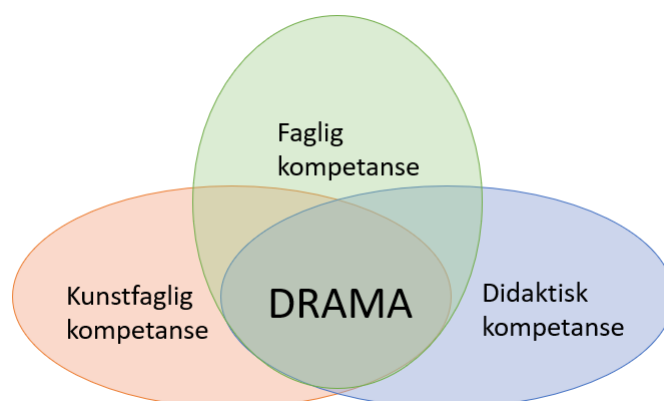
Bolton (2008, s. 81) skriver at det er lærerens rolle å ta i bruk teaterstrukturer på en måte som imøtekommer elevenes spontane og eksistensielle holdning. Hvis læreren skal klare å møte elevene «der de er» når det bringes inn et lærestoff, kreves det at hen har en spontan holdning, hvor læringsprosessen stadig tilpasses elevenes forståelse, erfaring og interesse. Dette gjør drama til en prosessorientert arbeidsmåte, hvor læreren må ta imot elevenes initiativ i dramatisk spill. Heggstad (2012, s. 18) skriver at i drama må voksne være villige til å gi fra seg makt, og legge sine egne ideer til side for å møte elevene i fiksjon. Drama representerer på den måten en arbeidsform som vektlegger det formale dannelsingsaspektet like mye som det materiale, for uten barnas egenvilje og initiativ vil det ikke være mulig å ta med elevene inn i fiksjonen hvor et lærestoff utforskes. Når elevenes erfaring og interesse står i fokus, må læreren i større grad jobbe prosessorientert i undervisningen for å kunne spille på barnas initiativ. Dette gjør drama til en prosessorientert arbeidsmåte, som står i direkte kontrast til en målstyrt skole.

2.2.1 Den komplekse undervisningsoppgaven

Sæbø (1998, s. 44) mener drama som læringsform er en kompleks undervisningsoppgave som krever kunnskap om ulike kompetanseområder hos lærer:

Elevene vil få opplæring i og erfaring med kunstfaget drama, som gir en inngang til både å lære noe om drama og om det fagstoffet som det arbeides med. Dramafaget blir en uttrykksform, det andre faget blir det tematiske innholdet, og didaktikken vil gi retning og rammer for prosessen (Sæbø, 1998, s. 44).

Dersom dramabegrepet skal være relevant i skolen, må arbeidsformen favne om lærerens oppgaver og mål. Sæbø advarer likevel mot at drama reduseres til å kun være en arbeidsform for å nå faglige mål. «Når det kunstfaglige innholdet ikke blir vektlagt, blir drama redusert til en overfladisk metode hvor gjengivelse og konkretisering av lærestoff verken tjener drama eller de andre fagene som inngår» (Sæbø, 1998, s. 44).



Figur 1 Drama som en kompleks undervisningsoppgave, tegnet etter Sæbø (1998, s. 44).

Slik vi forstår Sæbø (1998, s. 44) er det tre kompetanseområder som læreren særlig må beherske for å kunne utnytte potensialet i drama som læringsform kunstfaglig-, faglig- og didaktisk kompetanse (figur 1). Den kunstfaglige kompetansen dreier seg om drama som kunstfag, og lærers evne til å ta i bruk ulike virkemidler fra teateret til å skape kunstuttrykk. Den faglige kompetansen innebærer at læreren må beherske det faget eller de fagene som utgjør lærestoffet i undervisningen. I tillegg må læreren ha didaktisk kompetanse for å tilrettelegge for koblinger mellom elevenes forkunnskaper, estetiske erfaringer og lærestoffet det jobbes med. På den måten fremstår drama som en kompleks undervisningsoppgave som krever mye kompetanse hos lærere (Sæbø, 2003, s. 14).

Det kunstfaglige innholdet i drama rommer virkemidler fra teateret som i skolesammenheng kan fungere som en verktøykasse til å tolke, iscenesette og realisere dramatisk spill. I øyeblikket gir dette elevene kroppslige, emosjonelle og kognitive erfaringer med et lærestoff (Sæbø, 2016, s. 108). I etterkant kan det gi en inngang til å reflektere og samtale om spillets innhold og form i fellesskap (Sæbø, 2016, s. 117). Ulike virkemidler som spenning, kontrast, symboler, ritualer og rytme kan utnyttes på ulike måter til å forsterke, tydeliggjøre, men også skape rom for tolkning og motsetningsfulle forhold i dramatisk spill (Sæbø, 1998, s. 55-61).

De tre kompetanseområdene: kunstfaglig-, faglig- og didaktisk kompetanse, bruker vi videre i teksten som et teoretisk rammeverk. Begrepet dramafaglig kompetanse favner disse tre kompetanseområdene. Vi bruker begrepene drama, dramafaglig kompetanse og drama som en kompleks undervisningsoppgave som synonyme. Begrepene kommer igjen i presentasjon av funn i kapittel 5, og i drøftingsdelen i kapittel 6.

2.2.2 Estetisk kompetanse blant lærere

I 2010 gjorde Anne Bamford, på oppdrag fra Senter for Kunst og Kultur i Opplæringen, en kartlegging av kunstens plass i skolen. Hun skulle gjøre rede for kvaliteten på kunstopp læringen og hvilke muligheter og utfordringer som kom til syne (Bamford, 2011). Konklusjonen hennes er at lærere mangler formell kompetanse innenfor estetiske fag, noe som fører til at lærere ikke har selvtillit til å ta i bruk kreative arbeidsformer (Bamford, 2011, ss. 82-87). Mangel på estetisk kompetanse hos lærere gjør skolene mindre handlekraftige når kreative arbeidsformer og estetiske aktiviteter skal realiseres i alle fag (Kulturdepartementet & Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 53).

De estetiske fagene i skolen defineres som: kunst og håndverk, kroppsøving, musikk, mat og helse (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Ifølge tall fra statistisk sentralbyrå har kun halvparten av lærere som underviser i estetiske fag, tilstrekkelig kompetanse, og en gjennomgående trend er at det er de eldste lærerne som har mest studiepoeng i de estetiske fagene (2019, ss. 44-56). Det betyr at kompetansen i disse fagene vil minke i årene fremover med mindre det settes inn tiltak for å styrke de estetiske fagområdene. I grunnskolen utgjør de estetiske fagene 24 prosent av timeantallet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8).

Forskning viser at lærere og lærerstudenter kvier seg for å bruke en lekbasert pedagogikk, noe som kan ses i sammenheng med manglende kompetanse. Wassermann (2001, ss. 59-65) skriver at lærerstudenter uttrykker usikkerhet knyttet til lek som en didaktisk tilnærming i skolen. Blant annet er studentene usikre på hvordan de skal få dekt alle målene i læreplanen, hvordan de skal unngå mye uro blant elevene og hvordan de skal vurdere elevenes læring i slike læringssituasjoner. I tillegg er de bekymret for hvordan de skal forsvare metoden overfor kollegaer og foreldre. Wassermann (2001, s. 59) skriver at nye metoder, som søker å gjøre elevene mer autonome og aktive, kan virke avskrekkende på både lærere, skoleledelse og foreldre, fordi de representerer en mindre kontrollert arbeidsform sammenliknet med tradisjonell klasseromsundervisning. Dermed fører metodene til usikkerhet rundt hvilket utbytte elevene vil få. En studie gjort av Hunter og Walsh (2014) viser at første- og andreklasselærere i Irland ser verdien av lek, men kvier seg for å benytte en lekbasert pedagogikk. De mener selv at de mangler ferdighetene som må til for å gi elevene gode lekeerfaringer (Hunter & Walsh, 2014, s. 32). Samlet kan det sies at lekens plass i skolen

utfordres av lærernes mangel på kompetanse og forventninger om målrettet læring (Palm et al., 2018, s. 22)

Rønningen (2015, s. 45) bruker begrepet *fiksjonskontrakt*, og snakker om de usynlige og implisitte spillereglene som etableres mellom læreren og elevene ved bruk av drama som estetisk læringsform. Bolton (2008, s. 100) skriver at elevene kan motarbeide seg fiksjonen hvis den dramatiske handlingen ikke vekker interesse hos dem, eller de føler at de blir satt i en ukomfortabel situasjon. Elevers aksept til å gå inn i fiksjonen er på den måten en didaktisk utfordring som lærere er nødt til å forholde seg til og mestre hvis drama skal fungere som læringsform. En aktiv identifikasjon innebærer en mental, emosjonell og fysisk innlevelse i rolle og situasjon, og krever at elevene er villige til å respondere og spille videre på den fiksjonelle historien som læreren introduserer (Sæbø, 2016, s. 24). Drama viser seg på den måten som en didaktisk utfordrende læringsform for lærere uten kompetanse. Dette kan ses i sammenheng med at Bamford (2011, s. 25) skriver at effekten av den estetiske undervisningen avhenger av dens kvalitet. Profesjonell utvikling av lærerens kompetanse innenfor de estetiske fagområdene er avgjørende. Dette vil gjøre lærere mer selvsikre, slik at de kan inkludere kunst og kulturfag i sin undervisning på en god måte (Bamford, 2011, s. 25).⁴

2.2.3 Forskning på drama som arbeidsform

Det kvalitative forskningsprosjektet *Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser* har hatt som mål å gi lærere verktøy for å ta i bruk drama som en utforskende tilnærming til et lærestoff og har resultert i tre forskningsartikler (Sæbø, 2010a; Sæbø, 2010b; Sæbø & Allern, 2010). Gjennom aksjonsbaserte intervjuer, samarbeider Aud Berggraf Sæbø med lærere på ulike skoler om å prøve ut forskjellige dramaaktiviteter. Gjennomføringen av oppleggene har i noen tilfeller vært ledet av kun læreren på skolen, og i andre har Sæbø og læreren samarbeidet om den. Forskingen forgikk på 6. - 9. trinn i norske skoler.

I en av artiklene konkluderer Sæbø og Allern (2010, s. 252) med at læreren må vise klar og tydelig ledelse når drama tas i bruk i klasserommet. For å klare å trekke elevene inn i

⁴ Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, ss.1-2. Denne ble levert som eksamen for emnet LER-3500, 29.10.2021.

fiksjonen, må læreren ta i bruk innlevelse og fremstå trygg og sikker i sin rolle. Det vises til et intervju med en av lærerne på 9. trinn, hvor læreren opplevde at elevene mistet noe av engasjementet da hun overtok ledelsen i dramaundervisningen, etter at Sæbø hadde ledet oppstarten. Hun opplevde at Sæbø sin trygghet og dramafaglige kompetanse var av avgjørende verdi når det gjaldt å holde elevenes interesse oppe.

I en annen aksjon finner Sæbø (2009) at drama er en svært utfordrende arbeidsform hvis læreren ikke har dramafaglig kompetanse. Når læreren tar i bruk de samme didaktiske grepene som de bruker i annen undervisning, og i tillegg forventer at rollene til læreren og elevene skal være lik tradisjonell undervisning, oppstår det uro og bråk (Sæbø, 2009, ss. 160-161). Sæbø konkluderer med at drama er en type læringsform som krever en annen tilnærming til elevene og lærestoff. For det første må læreren bruke sin rolle som leder til å veilede og støtte elevene. Hvis hen ikke strukturerer den faglige prosessen og leder elevene i denne, overlates dette ansvaret til elevene, og læringa står og faller på elevgruppens kompetanse og engasjement (Sæbø, 2009, s. 210). I tillegg kan lærere uten dramafaglig kompetanse undervurdere betydningen av elevenes erfaring med drama. Når lærerne opplever bråk, tull og uro, mener Sæbø (2009, s. 154) at dette handler om at elevene og læreren er utrygge på arbeidsformen.

Ifølge Sæbø (2009, ss. 235-236) er lærers valg av øvelser innenfor dramafaget er av stor betydning for elevenes skapende og utforskende tilnærming til lærestoffet. Hun plasserer dramatiseringstradisjonen på den ene siden av skalaen, og drama med innslag av improvisasjon på den andre siden av skalaen. I dramatiseringstradisjonen er et ferdig manus utgangspunktet for historiens narrative struktur, og elevene puffer replikker og øver inn enkeltscener. Handlingen er satt, og det oppstår i liten grad rom for utforskende dialog og utprøving av kunnskap. I improvisert drama er prosessen og deltakerens initiativ i fokus. Det finnes ikke noe manus, og deltakerens handlinger og samspill i øyeblikket er med på å skape form til kunstuttrykket. I improvisert drama har læreren i mye større grad mulighet til å imøtekomme elevenes subjektive forståelse, og gjennom elevenes interesser, livserfaringer og forståelse, utfordre elevenes perspektiv og kunnskapskonstruksjon (Sæbø, 2009, ss. 235-236). Særlig bidrar de to arbeidsformene, *lærer-i-rolle* og *dramaforløp*, til dette. Et dramaforløp tar utgangspunkt i en litterær tekst eller en fiksjonell ramme, hvor elevene utforsker og utvikler kunnskap om drama og de fagene som drama integreres i (Sæbø, 2016, s. 16). I arbeidsformen må læreren være en tydelig leder som veileder elevene gjennom et forløp som er strukturert i

klare sekvenser utfra lærestoffet som inngår (Sæbø, 2010b, s. 253). Hensikten med et dramaforløp er ikke å lage forestillinger, men at læreren skal klare å engasjere elevene i å utforske ulike perspektiver innenfor fiksjon i et hvilket som helst fag i vanlig klasseromsundervisning (Sæbø, 2010a, s. 13). Lærer-i-rolle er en teknikk som ofte brukes i dramaforløp, hvor læreren går inn i det improviserte spillet og dermed kan være med å styre elevene inn på den faglige tematikken (Sæbø, 1998, s. 109).

2.3 Et utvidet tekstbegrep

Under kjerneelementet «tekst i kontekst» i LK20 i norsk, kommer det frem at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer (...) Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Dette nedfelles også i et kompetansemål i norsk for fjerde årstrinn, hvor det står at elevene skal få mulighet til å leke seg med varierte arbeidsformer som samtale, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk i utforsking og formidling av tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6).

En smal forståelse av tekstbegrepet begrenser seg gjerne til en skrevet, sammenhengende verbalspråklig ytring, materialisert på papir (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 31). I en utvidet forståelse er tekst først og fremst en målrettet og kommunikativ aktivitet, hvor tekstskaperen har en intensjon og et budskap. Den sosiale arenaen blir dermed en viktig del av tekstskapingen. Skjelbred og Bjørkvold definerer (2014, s. 31) tre sentrale kjennetegn ved tekster. De har en *funksjon*, de inngår i en *kommunikasjon* og de har et *formål*. Vagle, Sandvik og Svennevig (1993, s. 17) har en tilnærmet lik definisjon, men forstår funksjon og formål som del av det samme. De skriver at tekst har en indre sammenheng og en kommunikativ funksjon eller et formål.

Literacy har blitt et viktig begrep for å vise at språkopplæring må omfatte mer enn å lære elever å avkode skrevne tekster (Korsgaard, Hannibal, & Vitger, 2011, s. 16). *Literacy*-begrepet tematiserer elevenes tekstkompetanse. Altså deres evne til å forstå, og benytte seg av tekst. Dermed har også dette begrepet utviklet seg de siste årene i tråd med den utvidede

tekstforståelsen. Fra å opprinnelig handle om at elevene skal knekke den alfabetiske koden for å kunne bruke skriftspråket, handler det nå om sosialisering skal gjøre dem i stand til å bruke og forvalte språk i ulike kontekster, og i ulike former (Reder & Davila, 2005, ss. 170-172). Krogh (2010, s. 24) skriver at literacy er en forutsetning for å mestre både fagene i opplæringen, og deltakelse i samfunnslivet. Dette er fordi elever som har utviklet høy grad av tekstkompetanse kan bruke tekst som et mentalt tankeredskap til å forstå, vurdere og videreutvikle kunnskap. Det er altså helt avgjørende at lærerne i skolen legger til rette for slik kompetanseutvikling, slik at de opparbeider et språk som kan bidra til å utvikle deres identitet i møte med kultur og samfunn (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 52). Både literacy og et utvidet tekstbegrep hentyder at språk ikke må begrenses til avgrensede, tekniske språkferdigheter.

For skolen sin daglige praksis betyr den nye tekstforståelsen at tekstkompetanse har blitt et tverrfaglig anliggende (Krogh, 2010, s. 25). Elevenes evne til å bruke formidling og tolkning av tekst er en oppgave for både de praktisk-estetiske fagene, så vel som språkfag, naturfag og matematikk. I dag forstår vi tekst som dypt kontekstavhengig. Tekster har ulike formål i ulike situasjoner, og må derfor brukes på ulike måter. Ved å jobbe med utvikling av literacy i alle skolefag kan elevene få en dypere forståelse for språkets og tekstens faktiske virkning i de ulike kontekstene (Karlsson & Strand, 2012, ss. 122-123).

2.3.1 Sosiosemiotikken

I en tekst samles uttrykkene til en betydning og teksten utgjør semantisk helhet (Tønnessen & Vollan, 2015, s. 12). Sosiosemiotikken, som ble grunnlagt av Halliday (1978, s. 52) på slutten av 70-tallet, bygger på en grunntanke om at all mening blir skapt dialog mellom mennesker. Mening er ikke noe som ligger forankret i språket, men blir konstruert gjennom samhandling. Ved å observere hvordan barn uten språk kommuniserer med sine foreldre, blir det tydelig at kommunikasjon og mening kan formidles gjennom ulike lyder og kroppsspråk. Det må ikke begrenses til verbalspråkets regler og strukturer (Skovholt & Veum, 2014, s. 21). Meningen kan komme til uttrykk muntlig, skriftlig, visuelt eller på annet vis. Så lenge det har en påvirkning på den sosiale situasjonen, kan det kalles en tekst (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). I sosiosemiotikken er den sosiale konteksten en uadskillelig del av teksten. Leseren tolker og forstår teksten utfra sine forkunnskaper og tolkning og er, i sin aktive handling, medskaper av tekst. Halliday (1978, s. 135) skriver at tekst er en semantisk helhet, og

tydeliggjør synet på tekst som en sosial konstruksjon. En slik forståelse er med på å viske ut grensene mellom å lese og å skape en tekst. Gjennom persepsjon er vi alle tolkere og medskapere av uttrykk. I møtet med tekst blir vi aktive deltagere i tekstproduksjon.

Innenfor sosialsemiotikken brukes begrepet *semiotisk modalitet* til å forklare de materialene, handlingene og kulturproduktene vi bruker for å kommunisere i tekst (Løvland, 2007, s. 146). Tønnessen og Vollan (2015, s. 15) bruker begrepet for å vise hvordan ulike tegnsystemer bidrar til å skape mening i et helhetlig, multimodalt uttrykk. Disse kan være skrift, fotografi og musikk eller gester og kroppsspråk (Tønnessen & Vollan, 2015, s. 15; Løvland, 2007, s. 146). *Affordans* viser til de semiotiske modalitetenes uttrykkspotensiale og funksjon i ulike medier (Tønnessen & Vollan, 2015, s. 17). I en tekst er det samspillet mellom modalitetene som bidrar til å utfylle hverandre og skape et helhetlig uttrykk. Sammensettingen av modaliteter er derfor avgjørende for hvor godt budskapet kommer frem (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 43). Modaliteter har gjerne ulike funksjoner. Mens skrift ofte egner seg til å fremsette logiske resonnementer, forklare, beskrive og plassere handling i en tidsramme, kan et bilde kan gi leser et umiddelbart innblikk i omgivelser og plassere objekter i forhold til hverandre (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 35).

Tørnby og Stokke (2022, ss. 369-370) argumenterer for at dramaformen *tablåarbeid* kan være utgangspunkt for elevers tekstproduksjon. Tablå er en arbeidsform hvor elevene dramatiserer, og tar form som seg selv eller hverandre i en gitt situasjon. Kroppene går i frysposisjon og skaper et felles uttrykk i et frysbylde (Sæbø, 1998, s. 98). Sosialsemiotikken og et utvidet tekstbegrep bidrar til at gester og kroppsspråk kan forstås som en semiotisk modalitet og være utgangspunkt for tekstskaping (Eritsland & Kristensen, 2010, s. 66). I drama er kroppen sin posisjon i rommet og som et verktøy til å uttrykke med sentral. Gjennom bevisstgjøring av kroppsspråk, muliggjøres et symbolspråk for kommunikasjon og formidling (Knutsen & Ørvig, 2006, s. 41)⁵. I arbeid med tablåer kan kroppsspråket bidra til å forsterke et budskap ved at alle gjør samme positur. Det kan skapes konfliktfylte bilder som bygger på kontrast og motsetninger (Sæbø, 1998, s. 56). Forstås kroppsspråk som en semiotisk modalitet, kan

⁵ Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, s. 5. Denne ble levert som eksamen for emnet LER-3500, 29.10.2021.

samspeilet av kroppslige uttrykksmåter bidra til å skape et multimodalt uttrykk og dermed leses som en tekst.

Fordi arbeidet med tablå tar utgangspunkt i en verbalspråklig tekst, utfordres elevene til å omskape den verbalspråklige, todimensjonale teksten til ett nytt, tredimensjonalt medium (Tørnby & Stokke, 2022, ss. 371-372). Omskaping av tekst fra et medium til et annet omtales som *adaptasjon* og krever refleksjon og bevissthet knyttet til modaliteters affordans og funksjon i ulike medier (Tønnessen, 2022, s. 349). I tablå er kroppsspråket kommunikasjonsformen, og bildeskaping i gruppe krever at alle har en felles ide om hva de skal uttrykke og hva som er budskapet. Sæbø (2016, s. 115) skriver at en utfordring med å lage et tablå er at det er mange kropper som inngår i samme bilde. Elevene må kunne sette ord på sine tanker for å forhandle seg frem til et felles uttrykk.

2.3.2 To eksempler på tekstskaping gjennom kroppslige uttrykk

Tørnby og Stokke (2022; 2018) har fulgt en femteklasse og deres lærer gjennom en økt med tablåarbeid. Klassen har lest boka *Danny og den store fasanjakten* av Roald Dahl (1975), og læreren har planlagt en økt hvor elevene skal få jobbe med tekstskaping og adaptasjon gjennom arbeidsformen tablå. Forfatterne beskriver læreren sin planlegging og didaktiske grep som nøye planlagt, noe som kommer til syne i gjennomføring av økten. Elevene har aldri jobbet med tablå før, og læreren bruker lang tid i oppstarten til å forklare hva som menes med frysposisjon og gi elevene en introduksjon til hvordan kroppen kan være et instrument for å uttrykke emosjoner og skape bilder. Læreren har plukket ut noen scener i boken hvor det er dramatiske vendepunkter og hvor relasjoner mellom karakterene kommer til syne. Etter at elevene har vist frem og betraktet tablå, åpner læreren for en samtale om hva elevene så og tolket ut av stillbildene (Tørnby & Stokke, 2022, ss. 370-371).

Elevenes forkunnskaper om kroppsspråk og deres kjennskap til den litterære teksten blir aktivisert i forkant av tablåarbeidet gjennom lærerens instruksjoner. I etterkant åpner læreren opp for en dialog hvor elevene har mulighet til å sette ord på de ulike bidragene og helheten i det multimodale uttrykket. Skjelbred og Bjørkvold (2014, s. 43) skriver at tolkning av tekst skjer når leseren tar i bruk sine forkunnskaper og setter de *semiotiske modalitetene* sammen til et meningsinnhold. Forkunnskapene leseren har med seg i tolkningen er av betydning for de slutningene som trekkes. Samtalen som læreren setter i gang etter visning av tablå gir elevene mulighet til å koble verbalspråk på de estetiske erfaringene som de har gjort seg. På den

måten får de et bevisst forhold til teksten de har skapt. Blant annet åpner samtalen opp for det kroppslige registeret sin affordans da de diskuterer hvordan de tolker og forstår de andre elevenes tablå (Tørnby & Stokke, 2022, ss. 372-373).

Eksempelet fra Tørnby og Stokke (2018) viser at dramafagets kroppslige uttrykk er en inngang til å utvikle elevers *tekstkyndighet*. Tekstkyndighet har mange likhetstrekk med literacy-begrepet og handler om å kunne skape, tolke, bruke og reflektere over tekster og viser til en kompetanse som kreves for å leve, lære og utvikle seg i et komplekst samfunn (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 52). Gjennom tolking av verbalspråklig tekst og adaptasjon fra skrift til et kroppslig medium, må elevene bevisst trekke ut essensen av den litterære teksten og bruke sitt kroppslige register for å omskape teksten til et nytt uttrykk. Samtalen i etterkant åpner opp for refleksjon og bevisstgjøring av kropp som en semiotisk modalitet. Økten viser læreren sin avgjørende rolle i å gjøre koblinger mellom et fagspråk fra norskfaget og det teatrale symbolspråket.

Den interaktive forestillingen «Tungtvekterne» er et annet eksempel hvor elevene får jobbe med tekstskaping gjennom dramafagets arbeidsformer. Forestillingen ble utviklet av Lene Helland Rønningen og tre skuespillere, og gjennomført i en barnehage og en andreklasser (Rønningen, 2015, ss. 36-37). Dramaforløpet baserer seg på tre dyrefabler fra ulike kulturer, samt naturvitenskapelige faktatekster. Elevene blir tatt med på en reise i Afrika hvor de får møte ulike afrikanske dyr. Gjennom dramaøvelser får elevene delta i utforskning og kunnskapsproduksjon, med utgangspunkt i både fakta og fortellinger om dyrene. Elevene får være elefanter i fiksjonen, og gjennom en av skuespillernes instruksjoner tar elevene i bruk forestillingsevnen til å kjenne på hvordan det er å ha store ører, lang snabel og tørr hud. Denne kroppslige utforskingen leder til mange spørsmål blant elevene. «Hvor tung er egentlig en elefant?», «Hva spiser elefanten?». Videre får elevene delta i spill hvor skuespillerne bruker teknikken lærer-i-rolle til å lede elevene gjennom flere handlingssekvenser med utgangspunkt i de tre dyrefablene (Rønningen, 2015, s. 38).

I dramaforløpet blir forestillingsevnen en inngang til at elevene kan få fysiske og emosjonelle erfaringer gjennom spill, for så å gi en inngang til å fabulere og undre seg over dyrenes faktiske egenskaper gjennom en kognitiv tilnærming til kunnskapsproduksjon. I krysningspunktet mellom kultur og natur, fiksjon og fakta muliggjøres et rom for kreativ utforskning (Rønningen, 2015, s. 39). I de kulturelt forankrede dyrefablene, finner vi

fortellinger og historier om dyr som ikke nødvendigvis sammenfaller med virkeligheten. I møtepunktet mellom de kulturelt forankrede historiene og naturvitenskap, oppstår det et mulighetsrom hvor elevene kan fabulere, undersøke, stille hypoteser og tenke kritisk (Rønningen, 2015, s. 38). Elevene må skape, tolke, bruke og reflektere over meningsinnholdet i den gitte konteksten. I tråd med Skjelbred og Bjørkvold (2014, s. 52) er dette en mulighet for elevene til å utvikle elevenes tekstkyndighet. Elevene lager hypoteser om dyrenes egenskaper, og får testet ut disse i møtet med faktateksten og fortellingene. I lys av sosiosemiotikken, er leserens forforståelse avgjørende i å avkode tekstens meningsinnhold (Halliday, 1978, s. 135). Gjennom det strukturerte dramaforløpet sikrer skuespillerne at elevene får ta i bruk sine forkunnskaper da de bearbeider og omskaper sin forståelse av tekstens innhold. Elevene «leser» teksten i sin skapte form gjennom deltagelse av dramaforløpet, tillegger teksten ett nytt meningsinnhold og omskaper denne til en ny form gjennom sin egen deltagelse.

Sæbø (2009, ss. 235-236) skriver at i improvisert drama har læreren i mye større grad mulighet til å imøtekomme elevenes subjektive forståelse. Gjennom elevenes interesser og livserfaringer utfordrer læreren deres perspektiver og tilrettelegger for kunnskapskonstruksjon. Eksemplene ovenfor kan ses i sammenheng med Klafki (Imsen, 2020, ss. 371-372; Klafki, 1965) sitt kategoriale dannelsesbegrep, hvor elevene får bruke sine kunnskaper i utforsking av et lærestoff. Det er samspillet mellom det materiale og det formale som skaper en undervisningssituasjon hvor elevene får mulighet til å lære ut fra sine egne erfaringer (Myhre, 1978, ss. 90-91).

2.4 Samarbeid på tvers av sektorer

Som nevnt i bakgrunn for forskning, mener Bamford (2011) at skolene bør samarbeide med eksterne aktører for å øke den estetiske kompetansen i skolen. Dette tematiseres også både i strategiplanen *Skaperglede engasjement og utforskertrang* (Kunnskapsdepartementet, 2019) og i rapporten *Kulturskoleløftet* som kulturskoleutvalget har lagt frem på vegne av kunnskapsdepartementet (2010). En viktig drivfaktor ser ut til å være at de estetiske fagene skal styrkes, som et utgangspunkt for å øke skaperglede, engasjement og utforskertrang. I sistnevnte hevdes det at

Ved å legge opp til et tett samarbeid mellom grunnskole og kulturskole, kan skoleeier bidra til å skape et skolemiljø og et lokalmiljø der de estetiske aktivitetene gis en sentral og viktig plass. I samsvar med læreplanens kompetansemål vil en på denne

måten kunne skape et helhetlig oppvekstmiljø for barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 76).

Dette kommer også frem i et utvalg strategiplaner fra kunnskapsdepartementet at kommunene, som eiere av både grunnskolen og kulturskolen, sitter på en rekke ressurser som kan bidra til å heve lærernes kunstfaglige kompetanse (2020, s. 30; 2010, ss. 76-77).

Bamford (2011) trekker eksempelvis frem Den Kulturelle Skolesekken (heretter omtalt som DKS) som en suksesshistorie når det kommer til å bringe inn ekstern kunstfaglig ekspertise i skolen. Hennes funn viser at prosjektet har vært svært effektivt for å nå ut med ulike former for kunst til alle barn. Hun sier dette er imponerende i et land med store geografiske utfordringer. Samtidig viser hun til at både kunstnere og lærere ser utfordringer i mangelen på samarbeid mellom skolene og DKS. DKS avgrenses gjerne til å bli en segregert del av skolehverdagen til elevene. «*[comment from an artist] I don't like the Rucksack [DKS]. It is too mechanical. It is about preparing a 'product', not working at a deep level with the school or the children*» (Bamford, 2011, s. 37). Annen forskning gjort på samarbeid mellom DKS og skolen viser til liknende funn (Borgen & Brandt, 2006; Heian, Haugsevje, & Hylland, 2016; Borgen, 2014; Breivik & Christophersen, 2012). Konsekvensene kan bli at prosjektet gir elevene en kunstfaglig opplevelse, men at det ikke påvirker skolehverdagen deres for øvrig. Dermed bidrar ikke DKS til å gi estetiske innganger til faglig læring, slik strategiplanen Skaperglede, engasjement og utforskertrang etterspør.

I 2011 svarte 21% av skolene at de hadde et pågående partnerskap med DKS for å planlegge og å levere kunstfaglig undervisning (Bamford, 2011, s. 40). DKS er imidlertid bare en del av et større bilde, der eksterne kulturaktører i økende grad gjør inntog i skolen. For eksempel oppfordres kulturskoler i økende grad å utforme tilbud til elevene i skoletiden (Breivik & Christophersen, 2012, s. 46). 10% svarte i 2011 at de hadde et liknende samarbeid med kulturskolen. De siste årene har flere kommuner gjennomført forsøk på slike samarbeid, og det har blitt gjennomført en rekke forskningsprosjekter på bakgrunn av disse. Vår masterforskning fører oss inn i en forskningstradisjon som søker innblikk i hvordan møtet mellom de to ulike undervisningstradisjonene utspiller seg.

2.4.1 Samarbeidsmodeller

Når skolen arbeider sammen med DKS og kulturskolen, skjer dette tverrseksjonelt. Ordningen praktiseres i sjiktet mellom skolesektoren og kunst- og kultursektoren (Borgen, 2014).

Kalsnes (2014, ss. 117-118) argumenterer for at samarbeid mellom skolen og eksterne aktører må være likeverdige, og begge parters kompetanse må få komme til syne dersom det skal være fruktbart for elever og lærere. Motsetningene i mandat og målsetting i skole og kulturskole kan føre til utfordringer i samarbeidet, men i beste fall kan samhandlingen mellom de to bidra til bedre kunstformidling for barn og unge.

Begrepet samarbeid blir definert av Ertesvåg (2012, s. 105) som en aktivitet der hver deltaker deltar aktivt med sin kunnskap, sine evner og sine erfaringer for å lære noe nytt. Ut ifra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, er det helt nødvendig at alle parter er involvert i de ulike prosessene av et samarbeidsprosjekt, fordi det kan stimulere til refleksjon og profesjonell vekst (Engeström, 2001, ss. 134-136). Det er dessuten avgjørende ifølge Ertesvåg (2012, s. 118) at målet for samarbeidsprosjektet er nyttig for deltakerne. Hvis ikke vil de kunne vegre seg for å ta aktivt del i felleskapet. Hauge (2021, ss. 199-200) understreker dette poenget og skriver at det handler om å skape eierskap til prosjektet for alle involverte. Han viser til at prosjektet må ha et tydelig mål, hvor alle parter har bidratt med sine kunnskaper og gitt uttrykk for sine ambisjoner i samarbeidet.

Etter å ha studert DKS over tid har Borgen (2011, ss. 42-43) funnet tre sentrale styringsmodeller for samarbeider mellom DKS-aktørene og skolen. *Partnerskapsmodellen* kjennetegnes av at de eksterne aktørene (i vårt prosjekt er dette kulturskolelæreren) samarbeider med skolens lærere om kunstformidling. Aktørene inntar ulike roller på bakgrunn av sin institusjonelle tilhørighet. Disse rollene er tydelig definert fra start og begge er ansvarlig for gjennomføring og kvalitetsbedømmelse. *Den integrerte modellen* tar i større grad utgangspunkt i læreplanen for skolen og lærernes samarbeider med eksterne aktører om estetiske fag. Kunsten blir her en sømløs og integrert del av den vanlige skolehverdagen. I *den eksterne modellen* er skolen en passiv mottaker av kunst utenfra (Borgen, 2011, ss. 42-43). I denne modellen er det lite rom for forhandling rundt innhold, og kvalitetsvurderingen skjer utenfor skolen.

2.4.2 Forskning på tverrseksjonelt samarbeid

Angelo (2012) følger i sin forskning en «fløytepedagog» som har fått fast ansettelse som musikk lærer ved en barneskole. I fløytepedagogens forståelse av sitt profesjonsmandat er nettopp det å være der, nær elevene og til stede i deres hverdag, vesentlig. Hun argumenterer altså for at det er en sentral del av jobben som lærer å ta del i det pedagogiske

praksisfelleskapet på skolen (Angelo, 2012, ss. 40-41). Ved å gjøre det kan hun finne nye innganger til hvordan fagstoffet bør formidles når læring og utvikling står i fokus.

Der hvor det tverrseksjonelle møtet mellom skolen og kulturskolen byr på utfordringer ser det gjerne ut til å bunne i seksjonenes ulike verdigrunnlag (Borgen, 2014, ss. 150-151). Breivik og Christophersen (2013, ss. 78-80) er blant dem som beskriver en motsetning mellom det pedagogiske og det kunstneriske i skolen. Gjennom en treårig forskningsinnsats om DKS har de hørt mange kunstnere uttale seg negativt om skole og pedagogikk. «Til tross for en tilsynelatende offisiell konsensus om at kunst og pedagogikk ikke trenger å stå i motsetning til hverandre, kommer det jevnlig til uttrykk synspunkter som at kunstmøtene i Skolesekken ikke skal handle om læring og pedagogikk» (Breivik & Christophersen, 2013, s. 79). Det kan virke som at de eksterne aktørene som skolene samarbeider med om kunstfaglig innhold oppfatter kunsten som noe helt adskilt, og objektivt bedre, enn det som til vanlig har plass i skolen, deriblant fag, didaktikk og læringspedagogikk. Borgen (2014, s. 150) mener dette gjenspeiler et internasjonalt kjent fenomen: at kulturpedagogikk og kunst rettet mot barn er så «gode» i sin hensikt at ingen kan stille spørsmål ved innholdet og gjennomføringen av det. Mens skolens pedagogikk oppfattes som institusjonalisering av barn, blir kunsten løst betegnet som en gave som blir gitt dem. Slike holdninger korrelerer ikke med det blant annet Willbergh (2019, s. 224) definerer som selve kjernen med estetikkens plass i skolen: At elevene skal oppleve at lærestoffet tiltaler dem personlig.

Hauge (2021) er en av forskerne som ser nytte i Borgens tre modeller i sin studie av et samarbeid mellom skolen og kulturskolen. Forskningen tar utgangspunkt i et kommunalt samarbeidsprosjekt hvor det overordnede målet er å tilby alle elever på skoler en ukentlig kulturdag i grunnskolen. Hauge utforsker samarbeidet mellom en lærer og en kulturskolelærer i en kasestudie, og studerer blant annet hvordan kommunikasjonen mellom aktørene fungerer, og hva kommunikasjonsplattformene primært brukes til. I dette prosjektet gjennomføres det planleggingsmøter på 45 minutter i forkant av kulturdagen hver uke, og disse er sentrale i forskningen. Datamaterialet i studien består av individuelle intervju med de to aktørene, samt kommunen sin informasjon og planer om prosjektet (Hauge, 2021, ss. 186-188). Hauge finner at prosjektets plandokumenter legger opp til en integrert modell. Kommunens mål og intensjoner tok utgangspunkt i felles ansvar, felles mål og delte forpliktelser til planer og innhold mellom kulturskole og skole (Hauge, 2021, s. 195). Allikevel viser Hauges funn at den faktiske gjennomføringen av prosjektet er tilnærmet en ren

ekstern modell, hvor kulturskolen er leverandør av kunnskap og tjenester og står for det aller meste av planlegging og gjennomføring av det faglige innholdet. Målet om at dette prosjektet skal bygge på og videreutvikle begge parter kompetanse og kunnskap blir av den grunn ikke innfridd. Studien viser at lærerne er fornøyde med hva de har fått ut av samarbeidsmøtene, som stort sett har gått til praktiske opplysninger og diskusjoner om tilpasset opplæring av enkeltelever, mens kunslæreren mener disse møtene kunne vært mer effektive for å planlegge undervisning sammen. Hauge (2021, ss. 200-201) konkluderer med at aktørenes asymmetri i møte med hverandre, og ulike forventninger til prosjektet, kan være årsaken til at de ikke oppnår en integrert samarbeidsmodell.

I 2017 foretok Emstad og Angelo en studie av et samarbeid mellom kulturskole og grunnskole i en bykommune i Midt-Norge, der kulturskolen hadde overtatt undervisningen i musikk på 1.-4. trinn. Kommunen så at størsteparten av byens elever fikk musikkundervisning av faglærere uten formell utdanning i musikkfaget, og ønsket å sette inn eksterne lærere for å gjøre noe med denne utfordringen. Emstad og Angelos datamateriale består av intervjuer med fire sentrale deltakende ledere av samarbeidet (Emstad & Angelo, 2017, s. 4). I dette prosjektet er det satt inn ressurser til å lage en prosjektlederstilling. Prosjektleder kjente godt til begge institusjonene, og skulle være et upartisk bindeledd mellom de to sektorene som bidro til implementering og gjennomføring. Hun beskriver i etterkant at en av de største utfordringene hun møtte på i sin rolle var behovet for mer avklarte roller og ansvarsfordeling (Emstad & Angelo, 2017, s. 14). Kulturskolelærerne skulle planlegge fire års undervisning for elevene, selv når de ikke hadde særlig erfaring med å planlegge lenger enn noen uker i slengen. Prosjektlederen peker på kulturforskjeller i lærerarbeidet når det kommer til blant annet fleksibilitet og dokumentutvikling. Dette bekreftes i datamaterialet til Emstad og Angelo (2017, s. 15), men viser seg å til dels bli løst ved at prosjektlederen blir en brobygger mellom aktørene. Hun viser evne til å koordinere, oversette og bidra til gode strukturer i samarbeidet. Det viser seg allikevel at modellen for samarbeidsprosjektet ikke er tilrettelagt for at lærerne på sikt skal kunne ta musikkundervisningen tilbake på en mer kvalifisert måte. Til tross for at prosjektlederrollen innføres beskrives samarbeidet fortsatt som det Borgen (2014) kaller en ekstern modell, hvor skolen er en passiv mottaker av det kulturskolen leverer. Hauge (2021, ss. 199-200) skriver at det i løpet av de siste 30 årene har blitt iverksatt mange samarbeidsprosjekter i skolen som har forsvunnet uten tydelige resultater, og Sahlberg (2012)

problematiserer tendensen til at samarbeidsprosjekter utvikles uten en tydelig plan for hvordan de skal implementeres i den etablerte skolehverdagen.

3 Metode

I dette kapitlet gjør vi rede for metodevalget for studien. Metodene er bestemt av problemstillingen som spør hvordan et samarbeid mellom en grunnskole og en kulturskole kan bidra til å løfte norskfaget i begynneropplæringen.

Gjennom et etnografisk forskningsdesign, har vi observert et samarbeidsprosjekt hvor en teaterinstruktør fra kulturskolen har kommet på besøk til en grunnskole. Hun har gitt improvisasjonsundervisning til klassene på tredje trinn og deres lærere. I etterkant av hver improvisasjonsøkt har teaterinstruktøren og de deltagende lærerne snakket om økten sammen i et evalueringsmøte. Mot slutten av samarbeidsprosjektet planla de to kontaktlærerne på tredje trinn et norskprosjekt, hvor målet var å ta i bruk elementer fra drama inn i norskundervisningen. Her var vi også til stede som observatører. Den ene av de to kontaktlærerne er vår informant fra skolen, og videre i teksten omtaler vi henne som norsklæreren. Den andre informanten er teaterinstruktøren.

Improvisasjonsøktene, evalueringsmøtene i etterkant og norskøkten som norsklæreren har planlagt utgjør til sammen kasusen i vår studie. En kasusstudie har vært et naturlig valg fordi vi har ønsket å gi detaljerte beskrivelser av et avgrenset system (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). Hitchcock og Hughes (1995, s. 317) poengterer at kasusstudier egner seg for å fange opp kompleksiteten i sosiale samspill, og kan belyse konkrete hendelser som er relevant for problemstillingen. Etter å ha observert arenaene i vårt prosjekt over tid, har vi gjennomført intervjuer med norsklæreren og teaterinstruktøren på bakgrunn av observasjonene. Kvalitativ forskning har vært hensiktsmessig, fordi det har gitt oss en inngang til å forstå kvaliteter i den sosiale virkeligheten til deltakerne i deres omgivelser. Thagaard (2009, s. 17) skriver at kvalitativ forskning gir tilgang til prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet. Ved å følge aktørene over et lengre tidsrom har vi fått innsikt og forståelse for handlingsrommet i samarbeidsprosjektet. Da vi avsluttet datainnsamlingen, opplevde vi å forlate feltet med data nok til å forstå og presentere den studerte praksisen i lys av vår problemstilling.

3.1 Utvalg

Samarbeidsprosjektet ble gjennomført på en middels stor skole i en kommune i Nord-Norge, og hadde utsprang i at kulturskolen sendte ut henvendelser til en rekke lokale grunnskoler. I

henvendelsen tilbød de seg å komme inn i skolen for å gjennomføre ukentlig teaterimprovisasjon sammen med tredje trinn. Det var rektoren på prosjektskolen som svarte på henvendelsen og takket ja til samarbeidet. Improvisasjonsøktene og norskøkten vi har observert, ble gjennomført på et klasserom på skolen hvor gulvet var ryddet for pulter, stoler og annet skoleutstyr.

Personlig tilknytning til kulturskolen var sentralt for vår inngang til å forske på samarbeidsprosjektet. Mari har jobbet i den deltakende kulturskolen over en lengre periode i forkant av samarbeidsprosjektet. Dette har gitt oss en inngang til å følge samarbeidet, som ble satt i gang høsten 2022, som masterforskere. Gjennom forskningsperioden 2021/2022 har det ikke vært noen overlapp mellom Maris rolle som ansatt på kulturskolen, og som masterstudent fra grunnskolelærerutdanningen. Hun har kun vært til stede som observatør og forsker sammen med Mia. Mari kjenner riktig nok teaterinstruktøren fra før, og de har jobbet sammen på kulturskolen. Maris forhold til informantene kan være av betydning for hvilken informasjon deltakerne i studien velger å dele, og hvordan samarbeidet gjennomføres (Nilssen, 2014, s. 31). For å begrense vår påvirkning på prosjektet ble det tidlig etablert at vi ikke skulle ytre våre meninger og oppfatninger underveis i dialogen med deltakerne.

Vår masteroppgave skrives innenfor fagområdet norsk begynneropplæring. På bakgrunn av dette har grunntanken vært å utforske hvordan læreren kan bruke drama til å løfte norskfaget i skolen. Å få følge et prosjekt hvor kulturskolen kommer inn med kunstfaglig ekspertise, er en unik mulighet til å få innsyn i estetiske arbeidsformer. Dagens skole mangler den estetiske kompetansen som kreves for å gi elever kreative og skapende møter med fag (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5), derfor anser vi kulturskolen som en ressurs som muligens kan overføre noe av sin kompetanse til lærerne i skolen. Vi har valgt ut to av deltakerne fra samarbeidsprosjektet som etter vår vurdering vil kunne gi oss innsikt i dette. Vi tar forbehold om at det kunne vært relevant å innhente data fra både skoleledelsen, de andre deltakende lærerne og elevene. På grunn av studiens begrensede tidsspenn, fant vi det allikevel hensiktsmessig å begrense oss til de to nøkkelinformantene: Teaterinstruktøren fra kulturskolen og norsklæreren, som også er kontaktlærer i den ene tredjeklassen.

Teaterinstruktøren har utdanning innen teater og har jobbet med teatergrupper i kulturskolen over flere år. Hun har gjennomført lignende prosjekter i skolen tidligere, men har ingen erfaring fra å ha jobbet i skolen utover dette.

Norsklæreren er nylig utdannet grunnskolelærer. Hun har ingen bakgrunn fra teater, men har selv skrevet en masteroppgave på lærerutdanningen hvor hun tematiserte bruk av drama i klasserommet. Dette tyder på at hun har hatt en interesse for det estetiske fagområdet, drama, allerede før hun tok del i samarbeidet. Det må også antas at hun kjenner til et utvalg dramaøvelser som hun har prøvd ut i sin egen lærergjerning.

Vi har fulgt improvisasjonsundervisningen og evalueringsmøtene i en periode på fem måneder, fra september til januar. Teaterinstruktøren har undervist de to tredjeklassene på trinnet og lærerne deres hver torsdag, med en av klassene om gangen. I etterkant av hver improvisasjonsøkt har teaterinstruktøren og lærerne møtt hverandre på et møterom for å gjennomføre evalueringsmøtet, hvor erfaringsutveksling, evaluering og fremdrift har stått i sentrum for dialogen. I disse møtene har vi vært til stede som observatører. Norsklæreren, vår informant, har vært til stede på alle møter. Andre lærere og assistenter har deltatt i varierende grad.

3.2 Forskningsdesign og vitenskapsteoretisk forankring

Det sosialkonstruktivistiske forskningsparadigmet bygger på ideen om at kunnskap blir konstruert i sosiale praksiser, gjennom deltakernes forståelse og meningsdanning (Postholm, 2010, s. 22). Gjennom vårt forskningsdesign har vi ønsket å belyse samarbeidsprosjektet fra ulike perspektiver og gjennom ulike datainnsamlingsmetoder med hensikten å få en bred forståelse for feltet. Observasjoner og intervjuer har til sammen bidratt til å gi et helhetlig og nyansert bilde på de samspillfaktorene som har inngått da grunnskolen og kulturskolen skulle samarbeide. Postholm (2010, s. 132) skriver at lengre opphold på praksisfeltet bidrar til å øke studiens troverdighet. Ved å bruke ulike observasjonsmetoder til å studere sosiale fenomener, har vi forsøkt å få innsikt i den kompleksiteten som Borgen (2014, s. 48) skriver eksisterer i tverrseksjonelle samarbeider. I intervju med aktørene i etterkant har vi hatt mulighet til å fange opp deres refleksjoner og verdier knyttet til egen undervisningspraksis, noe som har bidratt til vår forståelse av de ulike perspektivene til samarbeidsaktørene i prosjektet.

Gjennom en etnografisk tilnærming til praksisfeltet har vi ønsket å belyse og beskrive samarbeidskulturen. Etnografi som forskningsområde defineres som en deskriptiv, analytisk og forklarende studie av en kulturs verdier, tro og praksis (Cohen, Manion, & Morrison, 2018, s. 288). En av de viktigste oppgavene våre har vært å beskrive og forstå hvilke elementer som påvirker den sosiale konteksten (Cohen et al., 2018, s. 288). Da vi gikk inn i praksisfeltet med

en intensjon om å gi en sosial beskrivelse, var en induktiv tilnærming til datainnsamling naturlig. En slik tilnærming lot oss være åpne for funn som kommer naturlig frem i empirien (Postholm, 2010, s. 26).

Forskningsspørsmålene har blitt utformet som en konsekvens av arbeidet med å finne en forskbar problemstilling som samsvarer med observasjonene vi har gjort oss i feltet. Forskningsspørsmålene har blitt revidert flere ganger, også mot slutten av datainnsamlingen. Et av de tidlige forskningsspørsmålene vi utformet var: «Hvordan forstår aktørene begrepet *estetiske læreprosesser* ut fra deres forutsetninger og rammefaktorer». Etter hvert så vi at det etnografiske forskningsdesignet vårt krevde forskningsspørsmål som var mer praksisnære, og knyttet seg til noe vi kunne observere direkte. Cohen et al. (2018, s. 305) skriver at forskeren må være kjent med den situerte konteksten hun eller han skal inn i, før de gode forskningsspørsmålene kan utvikles. Det var ikke før senere i prosessen at vi kjente forskningsfeltet godt nok til å vite hvilke spørsmål vi kunne formulere og finne gode svar på. Forskningsspørsmålene ble derfor til i en tilbakevendende prosess der vi, etter hvert som vi fikk øye på ny empiri, reflekterte rundt denne og dannet nye tanker om tilnærmingen.

3.3 Innsamling

Det fullstendige datamaterialet vårt består av 14 sider feltnotater fra improvisasjonsøktene, 52 sider transkripsjoner fra evalueringsmøtene, 48 sider transkripsjoner fra et intervju med norsklæreren og 51 sider transkripsjoner fra intervju med teaterinstruktøren. I tillegg har vi 17 sider feltnotater fra norskøkten som ble gjennomført på slutten av prosjektet. Vi estimerer også at hver av oss har skrevet 1-3 sider logg hver torsdag, underveis i prosjektet.

I improvisasjonsøktene har vi vært deltakende observatører. Mia har til tider vært mer deltakende enn Mari, mens Mari har skrevet feltnotater underveis. På evalueringsmøtene har vi vært passive, ikke-deltakende observatører. Mia har transkribert samtalen for hånd underveis, og disse transkripsjonene har senere blitt utbedret i form av et mer utfyllende digitalt dokument. Vi har begge deltatt og tatt feltnotater av norskøkten. Til slutt har vi gjennomført semistrukturerte intervjuer av teaterinstruktøren og norsklæreren. På disse intervjuene har vi brukt lydopptak som senere har blitt transkribert til tekst. I utgangspunktet skulle vi observere improvisasjonsundervisning hver torsdag i fem måneder, men som følge av Covid-19 og sykdom, har elevene kun fått ti økter med improvisasjon fra september til januar. Vi har vært inne i ni av improvisasjonsøktene og alle evalueringsmøtene.

Det ble utformet en kontrakt for samarbeidet i forkant. Denne har ikke blitt brukt i analysen vår, men inneholdt noen viktige bakgrunnsopplysninger, som dannet grunnlaget for vår forståelse av prosjektet fra start. Den må derfor anses som en del av datamaterialet. Kontrakten er riktig nok relativt kort, og inneholder få beskrivelser av prosjektets innhold.

3.3.1 Observasjon

I dramaøktene fant vi det mest hensiktsmessig å være til stede som aktive deltakere, på lik linje med elevene og lærerne. Bjørndal (2017, ss. 33-34) omtaler dette som observasjon av andre orden. Dokumentering av observasjoner kom som en sekundæroppgave, mens vi tok del i aktivitetene som foregikk i improvisasjonsøktene. Vi ønsket å få en «insider-rolle» i prosjektet, og har derfor valgt å bli en del av miljøet på skolen. Dette gjorde vi for å få innpass i den sosiale situasjonen, og i mindre grad skille oss ut som utenforstående observatører i undervisningssituasjonen. Når det observeres på en slik måte, er det viktig å ta i betraktning at det er begrenset hva sansene klarer å ta inn i løpet av en slik økt. Viktig informasjon kan dermed gå tapt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 113). Vi skrev derfor ned skriblenotater underveis, og i etterkant av øktene. Notatene har ofte vært ufullstendige, men de har allikevel hjulpet oss å trigge hukommelsen når vi senere har skrevet en mer fullstendig forskerlogg.

I evalueringsmøtene har vi gått inn som ikke-deltakende observatører av første orden (Bjørndal, 2017, ss. 33-34). Her har vi begge vært passive, og brukt tiden på å skrive ned så nøyaktig som mulig det som ble sagt. Fordi vi har deltatt i improvisasjonsøktene sammen med de andre lærerne, kunne vi enkelt tatt aktivt del i evalueringsmøtene. Dette så vi på som lite hensiktsmessig, da dette vil kunne påvirke aktørenes perspektiver og gi et mindre nøyaktig bilde på den sosiale situasjonen i evalueringsmøtene. Vi har skrevet forskerlogg i etterkant hver torsdag, og denne, notatene fra improvisasjonsøktene og transkripsjonene fra evalueringsmøtene har vært utgangspunkt for en felles drøfting oss imellom. Dette har vi gjort for å skape så helhetlige beskrivelser av samarbeidsarenaene mulig, noe som har bidratt til å styrke gyldigheten i datamaterialet vårt (Postholm, 2010, s. 123).

Graden av deltakelse fra norsklæreren har vært lavere enn vi forventet. Vi gikk inn i prosjektet med formodninger om at vi i større grad skulle få observere hvordan hun tok del i samarbeidet og dermed ga norskfaget en plass i improvisasjonsøktene. Dette var riktig nok ikke noe samarbeidsaktørene selv hadde sagt at skulle være et mål med prosjektet, men kun

basert på våre egne antagelser. Fraværet av norskfaglig innhold i improvisasjonsøktene, førte til at vi spurte norsklæreren om vi kunne få observere en økt i norskfaget, hvor hun tok i bruk dramafaglige læringsformer i klasserommet. Norskøkten ble gjennomført på slutten av datainnsamlingsperioden etter de ti improvisasjonsøktene. Observasjonene av norskøkten var også av første orden fordi vår primæroppgave var å skrive ned detaljer rundt norsklæreren sin ledelse av undervisningen og elevenes respons på denne læringssituasjonen. Vi hadde med notatblokk og gjorde ustrukturerte notater underveis.

3.3.2 Intervju

Etter å ha observert samarbeidsprosjektet over fem måneder, så vi at vi satt igjen med en rekke spørsmål. Gjennomgående, i våre observasjonsnotater, gjør teaterinstruktøren og norsklæreren bevisste refleksjoner rundt valg av øvelsene de bruker. Dette så vi for eksempel i evalueringsmøtene, hvor de gjerne diskuterer enkeltelevers utbytte av spesifikke øvelser. I etnografiske intervjuer dannes det tematiske innholdet og spørsmålene ut fra forskernes erfaringer fra observasjon av en sosial arena (Postholm, 2010, s. 77). Postholm (2010, s. 139) skriver at intervjuer kan være en god inngang til å få tilgang på aktørenes holdninger, slik at de kan presenteres eksplisitt gjennom datamaterialet. Intervjuene med teaterinstruktøren og norsklæreren varte rundt 75 minutter hver. Det ble tatt opptak og gjort notater underveis, og intervjuene ble transkribert rett etterpå.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) skriver at spesifisitet skal stå i fokus i kvalitative intervjuer. Dette innebærer at deskriptive fortellinger skal få forrang. Slik vi forstår det, ligger verdien i intervju som metode i at vi får tilgang til informantenes erfaringer når de får mulighet til å beskrive deres opplevelser så nøyaktig som mulig. I utformingen av intervjuguidene gikk vi gjennom datamaterialet i evalueringsmøter og observasjoner fra improvisasjonsøktene, og trakk ut begivenheter som var særlig relevant å spørre om for å belyse problemstillingen. Dette anser vi som en sentral del av analyseprosessen vår, og vi kommer derfor mer detaljert inn på hvordan vi gikk frem for å utforme intervjuguidene i kapittel 3.5. I tillegg til noen åpne, overordnede spørsmål, utformet vi også en rekke oppfølgingsspørsmål som skulle fungere som en ledesnor for oss da vi gjennomførte intervjuene. Spørsmålene startet med at vi henviste til en spesifikk episode eller hendelse fra improvisasjonsøkter og evalueringsmøter, og ba informantene utdype eller komme med forklaringer. Informantenes fortellinger ble fulgt opp av det Kvale og Brinkmann (2015, s.

167) kaller spesifiserende spørsmål, hvor informanten bes om å fortsette resonnetet sitt, og sonderende spørsmål, hvor han eller hun bes om utdypende detaljer.⁶

3.4 Forskingen og datamaterialets kvalitet

Underveis i vår studie har vi gjort en rekke forskningsetiske vurderinger. Videre i teksten trekker vi frem ulike grep vi har brukt i datainnsamling og analyseprosess og diskuterer disse i lys av begrepene *gyldighet* (validitet) og *pålitelighet* (reliabilitet). Begrepene kan knyttes til studiens kvalitet. Gyldighet handler om hvor god den indre sammenhengen i forskningsdesignet vårt er. Pålitelighet er knyttet til forskningsinstrumentene vi bruker, og hvordan disse påvirker datamaterialet vi samler inn, samt i hvilken grad funnene kan reproduseres av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 202-204). Mot slutten av dette delkapittelet vil vi drøfte valg vi har tatt for å sikre at vi er i tråd med etiske retningslinjer, og ser disse opp mot lovverk og retningslinjer.

Vi har begge to positiv erfaring med drama både fra kulturskolen og skolen, og på bakgrunn av dette har vi forsøkt å stille oss kritisk til våre egne antagelser underveis i forskningsprosjektet. I vårt forskningsdesign har vi tatt grep for å skape en bevissthet rundt vår egen forforståelse og forutinntatthet. Gjennom bruk av forskerlogg har vi fått et bevisst forhold til hva som er beskrivelser, og hva som er våre egne tolkninger. Ifølge Nilssen (2014, s. 139) må forskere i det kvalitative feltet være bevisst sin forskerrefleksivitet, snarere enn å forsøke å eliminere egen påvirkning på datamaterialet. Forskerlogg har hjulpet oss å kartlegge vår egen subjektivitet og refleksivitet (Nilssen, 2014, s. 140). Vi har etterstrebet en prosess som er så gjennomsiktig som mulig, slik at vi har kunnet gjøre rede for forhold som har vært styrende for retningen studien har tatt.

3.4.1 Metodetriangulering

Vår tilstedeværelse i undervisningen og dialogen med menneskene, har gjort oss i stand til å forstå situasjonene vi har tatt del i. Likevel vil datamaterialet vi samler inn er i stor grad være påvirket av vår subjektivitet. Cohen et al. (2018, ss. 378-379) bruker begrepet *observer bias* om datainnsamling som bærer preg av selektiv utvelgelse, og Postholm (2010, s. 23) problematiserer forhold hvor forskeren utelater enkelte elementer fra forskningsfeltet, og

⁶ Se vedlegg 4, «Intervjuguide teaterinstruktør» og vedlegg 5, «Intervjuguide norsklærer»

inkluderer kun de forhold som støtter opp om hens antagelser. For å unngå dette, og dermed styrke studiens pålitelighet har vi tatt i bruk deduktive og induktive strategier samtidig (Postholm, 2010, s. 26). I tillegg til å tolke situasjoner utfra egen referanseramme og fokus, har vi også hatt en induktiv tilnærming til de situasjonsbaserte betingelsene som gjelder i konkrete observasjoner. Dette kan ses i sammenheng med Lincoln og Guba (1985) som skriver at forskeren bør plassere seg selv i en situasjon hvor hen best vil forstå den sosiale konteksten. Vi har forsøkt å gå inn i prosjektet med et åpent sinn, og å la det vi så og opplevde være ledende for våre tolkninger. Postholm (2010, ss. 26-27) skriver at forskeren bruker seg selv som forskerredskap, og kan derfor aldri fri seg fra sin kulturelle bakgrunn og egen forutinntatthet på feltet, noe som betyr at kvalitative studier aldri vil være verdifrie eller objektive.

Det er en styrke i vårt datamateriale at observasjonene er flertallig, og sprer seg utover i tid (Cohen et al., 2018, ss. 292-294). Vi har fulgt aktørene i ulike situasjoner gjennom fem måneder, noe som har bidratt til at vi har fått et mer helhetlig bilde av deres samhandling. På evalueringsmøtene har aktørenes refleksjoner både bekreftet og avkreftet noen av tankene vi har gjort oss i improvisasjonsøktene, og som observatører av evalueringsmøtene har vi fått innblikk i hvordan aktørenes ideer har blitt ivaretatt i improvisasjonsøktene. Trianguleringen har på den måten bidratt til at flere perspektiver har kommet tydeligere frem i datamaterialet vårt, noe som har sikret oss en helhetlig forståelse av den sosiale kompleksiteten. Vi har også benyttet oss av ulike datainnsamlingsmetoder. Intervjuene, som vi gjennomførte mot slutten av datainnsamlingsperioden, ga oss direkte innblikk i aktørenes tanker og synspunkter. Synspunkter som kommer direkte fra informantene bidrar til å skjerpe datamaterialets nøyaktighet, noe som bidrar til å styrke gyldigheten i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Tillitt til forskerens datainnsamlingsstrategier blir også styrket når forskeren tar i bruk ulike metoder for å nyansere og tydeliggjøre aktørenes perspektiver. Dette bidrar til å styrke påliteligheten.

3.4.2 Tjukke beskrivelser

Postholm (2010, s. 108) skriver at hensikten med kvalitative studier er å utvikle et tankeredskap som kan brukes slik at praksis kan forbedres. For å få til dette må den kvalitative teksten formidle en meningssammenheng som gir leseren en forståelse av de sosiale fenomenene den omtaler (Thagaard, 2009, s. 217). *Tjukke beskrivelser* åpner for at

leseren kan leve seg inn i situasjonene og trekke paralleller til egne erfaringer (Geertz, 1973, s. 6). Vi har hatt tre sentrale mål ved å bruke tjukke beskrivelser. For det første har metoden påvirket vårt blikk som observatører. Når vi har observert situasjoner med relevans for forskningsspørsmålene våre, har vi raskt skrevet feltnotater for å kunne gjenskape handlingssekvensene i skreven form. Dette har bidratt til å styrke påliteligheten, fordi vi har vært opptatt av å «fange» virkeligheten så nøyaktig som mulig i det øyeblikket vi har observert noe, i stedet for å forsøke å huske hendelsesforløpet i ettertid.

Den andre grunnen til at vi har benyttet oss av tjukke beskrivelser er for å styrke gyldigheten i datamaterialet. Ved å først gi leser et innblikk i situasjonene vi beskriver, er leser i større grad inkludert i tolkningene vi gjør, noe som gjør analyseprosessen mer transparent for leser. Dette kan ses i sammenheng med Gleiss og Sæther (2021, s. 204) som skriver at datamateriale som gir leser rom for å trekke egne slutninger bidrar til å styrke studiens gyldighet.

Det tredje målet med å ta i bruk tjukke beskrivelser er knyttet til overførbarhet. Stake (1978, s. 5) påpeker at kasusstudier ofte er foretrukket i kvalitative studier fordi de gjerne kan harmonere med leserens opplevelse, og videre gi «a natural basis for generalization». Vi har ønsket å gi leseren en mulighet til å komme nært innpå våre erfaringer, og gjenkjenne elementer fra eget ståsted. Når leseren kan kjenne seg igjen på denne måten, åpner det for at hen kan tenke nytt rundt sin egen situasjon. Postholm (2010, s. 108) skriver at hensikten med kvalitative studier er å utvikle et tankeredskap som kan brukes slik at praksis kan forbedres. For å få til dette må den kvalitative teksten formidle en meningssammenheng som gir leseren en forståelse av de sosiale fenomenene den omtaler (Thagaard, 2009, s. 217). Vår studie er dermed først og fremst egnet til å gi en beskrivelse av det konkrete samarbeidet, men kan i en større sammenheng bidra til å belyse aktivitetene og prosessene som foregår i et samarbeid mellom en skole og en kulturskole. På bakgrunn av dette kan vår kasusstudie gi en utfyllende forståelse av allerede eksisterende empiri på feltet (Cohen et al., 2018, s. 288).

3.4.3 Forskningsetiske vurderinger

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) vil det dukke opp moralske spørsmål underveis i forskningen som må overveies av forskerne. I vår forskning har disse vurderingene kort fortalt

omhandlet å gi god og korrekt informasjon til de involverte lærerne, elevene og foreldrene deres, hvor vi også har gitt dem mulighet til å reservere seg fra å bli nevnt i datamaterialet⁷.

Vår rolle som forskere plasserer oss i en maktposisjon, fordi vi sitter på informasjon om informantene og har stor innflytelse på hvordan samarbeidet fremstilles. Dette har vi vært bevisst gjennom vår studie, og vi har sørget for å følge de forskningsetiske retningslinjene underveis. Personopplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere personer er meldepliktig (Ringdal, 2018, s. 61). Forskningsprosjektet ble sendt inn, evaluert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), før vi begynte med innsamling av data⁸. Siden vi behandler personopplysninger til norsklæreren og teaterinstruktøren i tilknytning til lydopptak av intervju, samt via kontakt på e-post, sendte vi ut samtykkeskjema til informantene med informasjon om prosjektets formål, hva slags informasjon som samles inn, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt og følgene av å delta i prosjektet.⁹ I denne sammenheng ble det også opplyst om at deltakerne på et hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Dette er i tråd med NESH sine forskningsetiske retningslinjer om frivillig og informert samtykke (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 17).

Vi har benyttet oss av pseudonymer på informantene, elevene og skolen i alle våre notater, og vi har bedt informanter om å ikke navngi elevene under lydopptak. Etter lydopptakene ble intervjuene transkribert med pseudonymer, og lydfilene samt de transkriberte intervjuene ble lagret på universitetets lagringssystemer sikret med flerfaktorautentisering. Disse tiltakene er ment for å sikre personvern og konfidensialitet, og er i overensstemmelse med NESH sine forskningsetiske retningslinjer som krever at elektroniske personidentifiserende opplysninger lagres forsvarlig (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 23).

⁷ Se vedlegg 1, «Informasjonsskriv til elevenes foreldre» og 2, «samtykkeskjema til nøkkelinformanter»

⁸ Se vedlegg 3, «Godkjenning av meldeskjema fra NSD»

⁹ Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra prosjektskissen for denne masteravhandlingen, s. 8. Denne ble levert som eksamen for emnet LER-3500, 29.10.2021.

I vårt prosjekt har vi ikke samlet inn personidentifiserende opplysninger om elevene. Personopplysninger og spredning av informasjon om elever er strengt regulert under taushetserklæring (Forvaltningsloven, 1970, s. §13), og som tilstedeværende observatører av samarbeidsprosjektet er vi bundet av denne. For at dette vår tilstedeværelse i undervisningen ikke skulle få negative konsekvenser for elevene, gjorde vi noen grep for å tydeliggjøre vår rolle overfor dem tidlig i prosessen. Vi utformet et informasjonsskriv som vi ba læreren om å sende ut til foreldrene¹⁰. Her gjorde vi rede for vårt formål med studien, og tydeliggjorde at det skulle være norsklæreren og teaterinstruktøren som var hovedfokus for masteroppgaven, ikke elevene. I tillegg informerte læreren elevene om at vi kom til å delta i improvisasjonsøktene. Da vi møtte opp til første improvisasjonsøkt introduserte vi oss med navn, og da vi fikk spørsmål fra elevene om hvorfor vi var der, fortalte vi at vi ønsket å se hvordan improvisasjon kan brukes i skolen, noe vi selv ønsker å benytte oss av som lærere. Elevene i denne klassen har tidligere hatt lærerstudenter til stede i praksis, og er derfor vant til at det er mange voksne i klasserommet. Vi opplevde derfor at elevene aksepterte denne forklaringen, og så ingen umiddelbare tegn på at vår tilstedeværelse påvirket hvordan undervisningen utspilte seg.

3.5 Analyse

Analyseprosessen startet da vi begynte å oppdage mønster i datamaterialet som er av interesse for forskningen (Braun & Clarke, 2006, s. 15). Dette startet allerede etter de første observasjonene var gjennomført, og prosessen mellom innsamling og analyse har derfor vært stadig tilbakevendende og interaktiv. Denne første delen av vår analyse har foregått parallelt med datainnsamlingen. Dette har resultert i intervjuguider, som vi har brukt i informantintervjuene. Den andre delen av analysen har bestått av en mer systematisk koding av intervjuene. Postholm (2010, s. 86) skriver at datainnsamling og dataanalyse er gjentatte dynamiske prosesser.

Gjennom hele analyseprosessen har vi vært inspirert av Tjoras (2018) *stegvis- deduktiv induktiv analyse*. Bakgrunnen for dette er at den gir oss mulighet til å jobbe mer induktivt med datamaterialet, og er ikke forutsatt av et omfattende teoretisk grunnlag. «Et vesentlig

¹⁰ Se vedlegg 1, «Informasjonsskriv til foreldre»

premiss (...) er en induktivt drevet nysgjerrighet, hvor man jobber med empirien som definerte utgangspunkt for hva som er interessante temaer» (Tjora, 2018, s. 9). Når vi jobber induktivt, vil dette si at vi er mer drevet av å utforske empirien, enn å bevise vitenskapelige fenomener (Tjora, 2018, ss. 9-10). I vår studie har spesielt analysen underveis i datainnsamlingen vært drevet av empirien. I noen steg av analysen har vi i større grad tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre, og prøvd å finne innganger til å besvare disse gjennom empirien vår. Da har vi vært inspirert av Braun og Clarke (2006) sin modell for *tematisk analyse*. Tematisk analyse er en metode som brukes for å identifisere og analysere mønstre på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 6). Disse mønstrene omtales som «themes». «A theme captures something important about the data in relation to the research question and represents some level of patterned response or meaning within the data set» (Braun & Clarke, 2006, s. 10)¹¹.

Når vi velger å la oss inspirere av flere analysemodeller på denne måten, støtter vi oss på Gleiss og Sæter (2021, s. 171). De skriver at masterstudenter ofte har for dårlig tid til å sette seg godt nok inn i én analysemetode, og at det derfor kan være lurt å kun ta med seg tips og triks. Ved å benytte oss av disse to inngangene til å analysere materialet, har vi altså både sørget for at vi har endt opp med et mest mulig helhetlig bilde av samarbeidet, noe som samtidig har bidratt til at vi har dannet oss et godt grunnlag for å besvare problemstillingen vår.

3.5.1 Analyse av observasjonene

Etter observasjoner på torsdager har vi transkribert evalueringsmøtene, skrevet observasjoner fra improvisasjonsøktene inn på data, og skrevet forskerlogger med elementer fra observasjonene som vi opplevde som spesielt interessante. Vi har skrevet loggene hver for oss, før vi har diskutert sammen etterpå. Hensikten med å føre en skriftlig logg har blant annet vært at vi har holdt oversikt over datoer for konkrete observasjoner, samt å dokumentere dato for når vi kom opp med ulike ideer som endret retningen for studien vår. Et eksempel på dette

¹¹ Vi har også gjort oss kjent med Braun og Clarkes (2019) senere kritikk av forskeres feilbruk av metoden, tematisk analyse, hvor de problematiserer av forskere benytter modellen stegvis, uten å beskrive sin posisjonaltet og aktive valg i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2019, s. 595).

er et notat fra en logg etter en improvisasjonsøkt i november hvor det er loggført at teaterinstruktøren har gjennomført en øvelse hun kaller «Maskinen» for første gang. I notatene har forskeren reflektert rundt hvorfor det tok lang tid før øvelsen kom ordentlig i gang. «På den ene gruppen overvurderte Sofie [pseudonym for teaterinstruktør] elevenes kompetanse og ga dem for *frie tøyler* da de skulle lage en maskin sammen.» (utdrag fra forskerlogg, november 2021). Øvelsen Maskinen ble gjennomført i de følgende to øktene, og er en del av datamaterialet vi presenterer i kap. 5. På bakgrunn av disse observasjonene diskuterte vi oss frem til at graden av elevveiledning så ut til å påvirke elevenes forståelse for øvelsene. Dette var noe vi derfor var spesielt oppmerksomme på i videre observasjoner.

Nilssen (Nilssen, 2014, s. 41) skriver at forskerloggen hjelper forskeren å skille fakta fra antagelser, og klargjør hvilke observasjoner som har vært styrende for retningen forskningen har tatt. På den måten blir forskerloggen et viktig redskap for forskeren når hen skal systematisere observasjoner og refleksjoner i skreven tekst. I vår studie har forskerloggen bidratt til å styrke påliteligheten. Den har gjort oss i stand til å skille ut hvilke av disse antagelsene som er basert på enkelthendelser, og hvilke som har grunnlag i en større del av det empiriske materialet. I denne delen av prosessen har det vært en fordel å være to forskere, fordi vi gjennom å sammenligne og drøfte notatene våre har sikret oss en bredere innsikt i forskningsfeltet.

Etter å ha gjort oss kjent med datamaterialet, og samsnakket om våre observasjoner har vi kommet frem til noen sentrale tema som vi har ønsket å utforske nærmere. Denne prosessen utgjør de første tre av seks steg i Braun og Clarkes (2006) metode, hvor forskeren: gjør seg kjent med datamaterialet, genererer tidlige koder, og leter etter relevante tema. Noen ganger har vi sett at enkelte kategorier går igjen i flere av observasjonene. Andre ganger har vi gjort observasjoner som skiller seg ut fra det øvrige datamaterialet, og som derfor har stått ut for oss. Da vi utformet intervjuguidene hadde vi en problemstilling som lå tett opp mot den vi til slutt har valgt som gjeldende. Observasjoner som har direkte relevans for å besvare denne problemstillingen har fått plass i intervjuguidene¹².

¹² Se vedlegg 4, «Intervjuguide teaterinstruktør» og vedlegg 5, «Intervjuguide norsklærer»

Kvale og Brinkmann (2015, ss. 139-144) skriver at forberedelsesprosessen gjerne kan starte med at forskeren definerer hvilke områder hen vil innom, og utforme spørsmål som vil lede intervjuobjektet inn på disse temaene. Denne prosessen etterlatte oss med syv sentrale tema for intervjuet med læreren, og syv for intervjuet med teaterinstruktøren. Disse var: *improvisasjon i skolen, samarbeidsprosjektet, improvisasjonsøktenes oppbygging (oppstart, avslutning, refleksjon), klasseledelse, vernetunellen og Maskinen* [aktiviteter fra en improvisasjonsøkte], *kropp i rom, implementering i norskfaget, oppstart på øktene, «skru på fantasien»* og *dramafagets progresjon og utvikling*. Noen av temaene gikk igjen i begge intervjuguidene, mens noen var rettet direkte mot én av informantene. I intervjuet med teaterinstruktøren brukte vi tid på å snakke om hennes bakgrunn fra teateret og kulturskolen, mens vi i intervjuet med norsklæreren brukte tid på samtale rundt norskøkten vi observerte.

Slik vi tidligere har beskrevet, ble intervjuene gjennomført individuelt, og vi gjorde lydopptak og transkriberte de i etterkant. Disse transkripsjonene utgjør det datamaterialet vi har kodet mer inngående i andre del av analysen vår. På dette tidspunktet hadde veldig store mengder datamateriale, og vi hadde behov for å avgrense det. Intervjuene har bygget på alle de tidligere observasjonene, og vi fant det derfor mest hensiktsmessig å begrense kodingen til disse dokumentene.

3.5.2 Koding av intervjuene

Det har vært naturlig å ta utgangspunkt i intervjuene i kodingsprosessen, siden observasjoner fra improvisasjonsøkten og fra evalueringsmøtene ble tatt opp i samtale med aktørene.

Etter å ha skrevet ut alt datamaterialet, satte vi det i en mappe og kodet det empirinært. Tjora (2018, s. 37) skriver at i den første bearbeidingen av data bør kodene navngis tett opp til deltakerutsagn og konkrete detaljer i observasjonene. I den empirinære kodingen har vi vært opptatt av å gjengi innholdet i deltakerutsagn og observasjoner mest mulig presist og i overensstemmelse med det som faktisk fant sted. Ved å lage koder som oppsummerte dataen i korthet, ble det enklere for oss i neste omgang å navigere i materialet, samtidig som vi utviklet et overblikk over materialet vi hadde samlet.

I neste steg skulle vi gruppere kodene i det det Tjora (2018, ss. 49-50) kaller kodegrupper. Han skriver at forskeren skal jobbe induktivt og gruppere kodene etter tematisk sammenheng. Vi tok for oss et forskningsspørsmål om gangen, gikk gjennom intervjuguidene som vi hadde

grovkodet, og skrev kodene på nytt inn i tre ulike dokumenter, et for hvert av forskningsspørsmålene. Braun og Clarke (2006, s. 22) skriver at et «theme» skal fange noen viktige sider ved datamaterialet sett opp mot forskningsspørsmålene. Vi har brukt begrepet «themes» synonymt med Tjoras kodegrupper. Formålet med dette steget var altså å jobbe mer deduktivt med datamaterialet, for å se kodegruppene i sammenheng med forskningsspørsmålene. Derfor tok vi for oss et forskningsspørsmål om gangen, la alle de oppklippede kodene utover et stort bord, og forsøkte å samle kodene til kategorier. Hos oss har flere av gruppene endt opp som overskrifter under presentasjon av funn (se kapittel 5). Dette er inspirert av Tjora (2018, s. 50) som skriver at kodegruppene som hovedregel skal danne utgangspunkt for hovedgrupperingene i analysen

Under det første forskningsspørsmålet: «På hvilke måter kommer drama til syne i teaterinstruktøren sin undervisning?», fant vi noen grupperinger knyttet til noen teaterfaglige kjennetegn, som *fiksjon*, *kroppslighet* og *kreativitet*. Ellers knyttet dialogen i intervjuene seg i stor grad til konkrete improvisasjonsøvelser som teaterinstruktøren hadde gjennomført. En øvelse som ble tatt opp gjentatte ganger var *Maskinen* (se utdrag 1, s. 49). I denne øvelsen får elevene bruke fantasien sin, og de får medvirke til å skape uttrykk med kropp. Da vi lette etter koder som kunne passe inn i en gruppe som omhandlet koblinger til norskfaget, så vi at en øvelse vi har valgt å kalle *Steinaldertablå* (se utdrag 2, s. 52) var den eneste dramaaktiviteten med direkte relevans til norsklæreren sin undervisning. Vi så at forskningsspørsmålet kunne besvares gjennom en grundigere analyse av øvelsene *Steinaldertablå* og *Maskinen*. I dette arbeidet falt en rekke kategorier som ikke kunne plasseres under en av disse to bort. Vi tok blant annet vekk alle koder som var knyttet til improvisasjonsøktenes helhetlige oppbygging, og de som handlet om enkeltelever sin usikkerhet og mestringsopplevelser.

I arbeidet med forskningsspørsmål to: «Hvordan bruker norsklæreren drama for å løfte norskundervisningen?» spilte våre observasjoner og feltnotater fra norskprosjektet en avgjørende rolle for hvordan vi jobbet med kodene. Vi har observert et helhetlig undervisningsopplegg med en oppstart, hoveddel og avslutning, og har underveis gjort oss tanker om hvilke grep norsklæreren tar i bruk for å realisere norskfaglige mål og ivareta estetiske elementer i økten. Kodingsprosessen foregikk på samme måte som under første forskningsspørsmål. Vi startet med å finne koder hvor norskøkten hadde direkte koblinger til improvisasjonsøktene, men så at denne gruppen ble liten og mangelfull. Vi konkluderte med

at mangelen på koder var en konsekvens av at norsklæreren ikke tok i bruk de samme øvelsene som teaterinstruktøren i improvisasjonsøktene. Vi endte vi opp med gruppene *målsetting, forarbeid* og *utbytte av norskprosjektet* som kunne belyse hvordan norsklæreren tar i bruk didaktiske grep for å realisere det kunstfaglige innholdet i en norskfaglig kontekst. Mer overordnede koder som rom, tidsbruk, vurdering av læring og ressurser i planleggingsfasen falt bort.

I det tredje forskningsspørsmålet: Hvordan samarbeider aktørene for å realisere dramafaglige estetiske læreprosesser? beholdt vi alle kodene. Datamaterialet innenfor dette forskningsspørsmålet er lite, sammenlignet med de to andre. Alle kodene ble samlet under kategoriene: *prosjektets formål, roller i samarbeidet, evalueringsmøtene, tilpasninger til skolen, mulige forbedringer* og *utbyttet av prosjektet*. Vi så at mange av kodene kunne kobles til evalueringsmøtene, som en sentral samarbeidsarena for aktørene. Derfor har vi valgt ut et utdrag fra et av disse møtene som presenteres som en tjukk beskrivelse i analysen vår (se utdrag 4, s. 64).

Etter å ha valgt ut noen sentrale kategorier innenfor hvert forskningsspørsmål, forsøkte vi å plassere disse i en sammenheng som ga oss et resonnement med en logisk oppbygging. Underveis i denne prosessen ble enkelte kategorier valgt bort, mens andre fikk nye navn som følge av at vi kodet dem på nye måter. Vi satte sammen kodene i et dokument, og skrev ut disse ved å ta i bruk mer helhetlige sitater fra intervjuene. Dette ga oss mulighet til å se datamaterialet i sin helhet. I denne prosessen ble enkelte sitater prioritert overfor andre, fordi de var tettere på den tematikken vi ønsket å drøfte.

Etter analysen av intervjuene sitter vi igjen med noen grupper av funn under hvert av de tre forskningsspørsmålene våre. Disse utgjør empirien vi vil presentere for å besvare forskningsspørsmålene. Vi har valgt ut fire utdrag hvor vi gir tjukke beskrivelser av enkeltsituasjoner. For å beskrive disse på mest mulig nøyaktig måte har vi gått tilbake til observasjonsnotatene våre, og hentet frem beskrivelsene vi gjorde underveis, før vi skrev de ut i denne avhandlingen. I neste kapittel presenteres disse utdragene, og funn fra intervjuene som omhandler tematikken som kommer til syne her. Våre tolkninger underveis i analysen, og bakgrunnen for utvalget av funn kommer også frem i denne delen av teksten.

4 Presentasjon av funn

I vår masteroppgave tar vi utgangspunkt i problemstillingen:

«På hvilke måter kan et samarbeid mellom en skole og en kulturskole løfte norskfaget i begynneropplæringen?»

Forskningsspørsmålene våre er formulert for å kunne løfte frem enkelte sider ved samarbeidsprosjektet vi har fulgt, noe som i sin helhet gir et svar på problemstillingen.

- På hvilke måter kommer drama til syne i teaterinstruktørens sin undervisning?

- Hvordan bruker norsklæreren drama i norskøkten?

- Hvordan samarbeider aktørene?

I denne delen av teksten forsøker vi å besvare forskningsspørsmålene. Gjennom å presentere tjukke beskrivelser av noen enkelthendelser (Geertz, 1973, s. 6; Postholm, 2010, s. 51; Lincoln & Guba, 1985, ss. 359-360), ønsker vi å gi leser innblikk i hvordan aktørene handler i gitte kontekster. Etter hvert tekstutdrag presenterer vi sitater fra intervju, hvor nøkkelinformantene gjør rede for sine tanker om de spesifikke situasjonene og mer generelle synspunkt om samarbeidet. Ved å presentere data som både gir et innblikk i det aktørene gjør og sier, ønsker vi å gi et nyansert bilde av situasjonene og betydningen av dem.

Dramabegrepet kommer eksplisitt til syne i formuleringene av de to første forskningsspørsmålene. Vi forstår begrepet i tråd med Sæbø (1998, s. 44) sin teori om drama som en kompleks undervisningsoppgave, hvor læreren må ha kunstfaglig-, faglig- og didaktisk kompetanse (figur 1, s.16). For å besvare forskningsspørsmål en og to, har vi valgt ut empiri som kan ses i direkte sammenheng med de tre kompetanseområdene i drama. I det tredje og siste forskningsspørsmålet, presenterer vi empiri som tydeliggjør ulike trekk ved samarbeidet. Dette er med på å gi et innblikk i hvordan samarbeidets organisering påvirker undervisningen som elevene tar del i.

For å sikre nøkkelinformantenes anonymitet, har de fått pseudonymer i teksten.

Teaterinstruktøren omtales som *Sofie*, og norsklæreren omtales som *Marte*. I de tilfellene hvor vi nevner oss selv i utdragene, bruker vi våre egne navn (Mari og Mia). Vedlagt ligger

en leserveileder som beskriver hvordan vi har brukt tegnsetting og markeringer gjennomgående i presentasjonen av observasjoner og sitater¹³.

4.1 Drama i teaterinstruktørens undervisning

Det første forskningsspørsmålet vårt lyder: «På hvilke måter kommer drama til syne i teaterinstruktørens undervisning?». Med utgangspunkt i de tre kompetanseområdene: kunstfaglig-, faglig- og didaktisk kompetanse (Sæbø, 1998, s. 44), har vi organisert funnene i to deler. Under tekstutdrag 1, knyttet til øvelsen *Maskinen*, presenterer vi datamateriale som omhandler Sofies ivaretagelse av det kunstfaglige innholdet gjennom didaktiske grep. Under tekstutdrag 2, knyttet til øvelsen *Steinaldertablå*, presenteres funn som kan knyttes til norskfaglige målsettinger. Norskfaglige elementer som refleksjon, forkunnskaper og begrepsinnhold får en viktig plass i denne delen av teksten, fordi de viser hvordan faglig kompetanse i drama kommer til syne i improvisasjonsøktene.

4.1.1 Maskinen (utdrag 1)

18 elever og de to lærerne deres har fått beskjed av Sofie om å stille seg inntil en av veggene i det åpne improvisasjonsrommet. Her er alle møblene ryddet bort og stabled inntil sidene. Langs hele den ene veggen er vinduene delvis dekket av grå gardiner. Utenfor er det sol, og den lyser inn gjennom sprekke i gardinene. De fungerer nesten som en lyskaster, og lyser opp enkelte deler av gulvet foran elevene og lærerne, «skuespillerne mine», som Sofie kaller dem. Dette er hennes femte improvisasjonsøkt med klassen.

«Nå skal vi lage en maskin på gulvet foran dere», sier Sofie. «Alle skal finne en bevegelse og en lyd som dere kan holde på med i minst fem minutter. Så går vi opp en og en og lager bevegelsen og lyden til alle er ute på gulvet». En elev er rask ut på gulvet. Han setter seg ned på alle fire og lager en repeterende lyd som kan minne om en sau som breker. Annet enn dette er rommet blitt stille, og elevene ser på lærerne sine med undring i blikket. Sofie har ikke sagt noe om hvem som skal være neste mann opp. Etter noen lange sekunder med stillhet, sier Sofie at elevene bare må se hva de som er på gulvet gjør, og gå opp selv når magefølelsen forteller dem at det er rett. Mens hun bruker hånden til å gripe opp i lufta, sier hun: «Du kan få en idé når du ser og hører på de andre. Grip ideen og ta den med inn i Maskinen».

¹³ Se vedlegg 6, «Leserveileder for informantsitater»

Deretter kommer alle skuespillerne ut på gulvet, en etter en. Under en av lysstrålene på gulvet sitter en jente og lager en pipelyd mens hun trommer med fingrene på gulvet, en annen stikker ut tungen og peser som en hund. Rommet farges av et mylder av lyder som strekker seg mellom veggene, smelter sammen, og stadig blir høyere og raskere. Etter noen minutter roper Sofie «frys», og igjen blir rommet helt stille.

«Fint» sier Sofie. «Hva slags maskin var det vi lagde nå?». Noen av elevene rekker opp en hånd. «Det var en maskin som laget gaver. Hun gjorde sånn med hendene akkurat som hun liksom pakket inn en gave, så tok jeg den over til neste person.» sier en av elevene entusiastisk mens hun viser med hendene. Noen av de andre elevene sier seg enig, de har sett det samme. En annen protesterer «Det var jo mange dyr. Det var en sau, og jeg var en sint høne».

Øvelsen, Maskinen, ble brukt i tre improvisasjonsøker etter hverandre, og elevene ønsket ofte å repetere den. Vi har trukket frem Maskinen som et eksempel på hvordan Sofie leder en skapende prosess. Hun bruker både kropp, stemme og forestillingsevne til å skape et kunstuttrykk sammen med elevene og lærerne, for så å la dem tolke uttrykket og diskutere hva slags maskin de skapte.

4.1.2 En åpen struktur

Både i observasjonene våre og i intervjuet med Sofie, er det gjennomgående at Sofie vektlegger øvelser hvor elevene får medvirke, og til tider styre retningen. Øvelsene må ifølge henne selv være åpne og drives fremover av deltakernes handlinger snarere enn av forhåndsdefinerte regler. Sofie bruker lite tid til å definere regler og forventninger før hun setter i gang øvelsene. Til å begynne med så dette ut til å skape forvirring og usikkerhet hos enkelte elever, da det tok litt tid før alle deltok. Likevel observerte vi at de fleste deltakerne etter hvert var ute på gulvet og deltok aktivt i øvelsen. Ifølge Sofie er det ikke nødvendig å definere øvelsen og målsettingen muntlig.

Ofte er det ikke den intellektuelle forståelsen som er viktigst (...) så det er ikke så viktig for meg at vi har diskutert oss gjennom en hel masse greier. Det er mye viktigere at vi erkjenner det og opplever det fysisk i kroppene.

Barn er taktile og lærer best av fysisk erfaring. (teaterinstruktør)

Vi leser ut fra dette at hun mener praktiske øvelser bør vektlegges, samt at de beste erfaringene kommer når elevene er åpne og i mindre grad styrt av samtaler rundt målet og tematikken i øvelsene. Det er gjennomgående for alle improvisasjonsøktene at elevene må koble på forestillingsevnen sin og ta i bruk sitt kroppslige register for å gjennomføre øvelsen.

Og så har vi jo i teatret en verktøykasse av masse fine øvelser som kobler på det psykomotoriske apparatet, hvor du lytter med ørene, du lytter med ryggen, du lytter med rumpen og kneskålene. Ikke sant? Så når man skrur på fantasien, så åpner vi opp for hele dette psykomotoriske apparatet. (teaterinstruktør)

Slik vi forstår Sofie, er skapende, åpne øvelser grunnleggende i kunstfaget teater. Dette perspektivet står i tråd med både dramateoretikere, og lekforskeres forståelse av den dramatiske leken, som alltid begynner som en kroppslig etterligning av en konkret hendelse eller et subjekt (Iversen, 2019, ss. 145-147; Sæbø, 1998, s. 24). Gjennom forestillingsevnen har barnet tilgang til et fiktivt univers hvor de med sin egen skaperkraft kan gripe ideer og utforske og iscenesette disse i sine omgivelser (Lillemyr, 2019, s. 57).

Sofie omtaler det profesjonelle teaterfeltet som preget av lek. I tillegg har det et sterkt prosessfokus og bygger på impulser og fantasien til de som holder på med det. Erfaringer herfra gjør det lettere for henne å leke sammen med elevene.

Det vi gjør i det profesjonelle teaterfeltet er jo at vi leker, og det er det du gjør med barn også. Det å ta dem på alvor ... de her unge barna lærer jo best av å være fysisk. Og å få kjenne ting helt konkret og fysisk på kroppen (...). Skolen frarøver barna mye av språket sitt.

Det handler jo om at vi skrur på fantasien. Sånn at vi leker og vi øver oss på å bruke fantasien vår. Det er jo en muskel, en lekemuskel (...) Den er jo veltrent hos barn. Men det å få lov å trene den muskelen, det tror jeg styrker fantasien i de andre fagene. (teaterinstruktør)

Sofie vektlegger prosessen framfor målet. Dette bidrar til situasjoner og arbeidsformer hvor det i liten grad er et rett og et galt svar, noe som gir elevene frihet til å løse oppgaven utfra egen forståelse. Sofie sitt fremste mål er at elevene skal prøve seg frem, uten å tenke at det finnes en fasit. Blir hun for opptatt av å definere hvilke mål og forventninger hun har til øvelsen, kan hun i det lange løp sitte igjen med elever som er så opptatt av hva som er rett og galt at de ikke tør å prøve noe nytt.

Feil er bra, og når du sitter og tenker på at 'Å nei! Jeg sa feil' så tør du ikke å si en ny idé (...) Du vet her at det er lov å gjøre feil, og det viktige er at du bare kommer med

masse forslag. Det tror jeg spiller over på alle fagene, og generelt i livet.
(teaterinstruktør)

Det å stå i undervisningssituasjoner med liten grad av kontroll over hvordan læringen skal skje og måles, kan være en utfordring. Marte sier selv hun synes det kan være tøft å lede elevene gjennom skapende prosesser. Hun opplever Sofie som rolig i de fleste situasjoner, noe hun tror kan bidra til å trygge elevene i en utfordrende øvelse.

Jeg synes hun er veldig behagelig. Hun er rolig. Det føler jeg ikke at jeg er så god på. Jeg er mer høylytt, hvis jeg skal si det sånn, mens hun er veldig god på å ta det ned på en måte (...) Når hun roer ned så blir det jo sånn at man gir mer oppmerksomhet til henne. (norsklærer)

Gjennom det Sofie og Marte sier, fremstår ro og trygghet hos læreren som viktige forutsetninger for å lede teaterfaglig undervisning. Det er tydelig gjennom hele datamaterialet vårt at Sofie besitter en kompetanse og erfaring fra teaterfeltet som gjør at hun tør å stå i en prosess, selv om hun ikke vet hvor den kommer til å ende opp. I det de forhåndsdefinerte målene og mesteparten av reglene forsvinner fra undervisningen, forsvinner også noe av lærerens kontroll. Det er et funn i vår empiri at Sofie mestrer å lede skapende prosesser, ved at hun tør å stå i kaotiske undervisningssituasjoner, hvor målet ikke er klart. Hun klarer å møte elevene gjennom en lekende tilnærming til aktivitetene, og å beholde en ro i elevgruppen.

4.1.3 Steinaldertablå (utdrag 2)

Det er desember, og elevene har sin siste improvisasjonsøkt før juleferien. Marte er ikke på jobb i dag, og 16 urolige elever kommer inn i improvisasjonsrommet med en vikar og en assistent. Denne økten har Sofie planlagt å gjennomføre en gruppeoppgave, hvor elevene skal lage tablåer rundt temaet steinalderen, som de har holdt på med som et tverrfaglig tema på skolen. Elevene deles i fire grupper, og Sofie forklarer øvelsen til alle. Hun sier ikke noe om det faglige temaet, men forklarer at de skal lage statuer utfra en situasjon som de får utdelt på en papirlapp. Elevene skal selv bestemme hvem de er, hvor de er og hva de gjør.

Mari står sammen med en gruppe som har fått en lapp hvor det står «sanke mat». En av elevene forsøker å lese hva som står på lappen. «sakne mat», leser han høyt. Mari sier det står «sanke mat» og spør om elevene vet hva det betyr. «Det betyr at de har mindre mat», kommer det fra en av elevene. Mari forteller at det handler om å samle mat, før hun leser videre på lappen. «Hvem er dere?». Svarene kommer fort. «Jeg vil være en katt», sier en elev.

«Jeg vil være en hund», sier en annen. «Hvis vi skal være et dyr, så må vi være et dyr som sanker mat», sier Mari. Elevene nevner ulike dyr som de mener sanker mat, blant annet rein, rev, ulv, og fugler. «Hvor er vi?», spør Mari, etter å ha sett på lappen. «Ulv og rev i skogen», svarer en elev raskt. «Hvordan ser de ut?» spør Mari. Elevene forteller ivrig at ulver og rever har klør og skarpe tenner. «Hvordan skal vi sanke mat?», spør Mari. «Vi kan late som at vi spiser!», sier en elev. «Vi kan vise at vi har maten!», sier en annen. Det går noen minutter til, og så bryter Sofie inn og sier det er tid for at gruppene skal vise frem sitt tablå.

Da gruppen som fikk lappen med «sanke mat» går ut på midten av gulvet for å vise sitt tablå, sitter de andre elevene på en rekke inntil veggen og er publikum. «Vær så god», sier Sofie. Elevene midt på gulvet ser forventningsfullt på hverandre før de setter seg ned på alle fire. De flekker tenner og viser sine skarpe klør ved å løfte opp hendene faretruende mot publikum som om de var potter. Elevene forteller de andre at de er rever og ulver. Publikum klapper, og den neste gruppen går frem og gjør seg klare til å vise sitt tablå.

Tre elever setter seg i en sirkel på gulvet, trekker pusten og går konsentrert inn i frysposisjon. Elevene peker med en hånd på den som sitter til venstre for seg, noe som får uttrykket til å speile seg likt fra alle vinkler. De tre elevene ser på hverandre med sinte blikk og harde uttrykk, noe som tydeliggjør en konflikt mellom dem. Vi som er publikum, blir invitert til å gå rundt tablået for å se det fra alle vinkler. Noen har lyst til å røre ved armen til en av elevene, men Sofie stopper dem. «Vi må ikke forstyrre gruppa. Se på den intense konsentrasjonen de har! Dette arbeidet krever deres fulle oppmerksomhet». Etter en stund spør Sofie hva jentene viser. Elevene forteller at de sitter rundt et bål, og skylder på hverandre for å ha stjålet mat. Tablået er et resultat av lappen de fikk utdelt hvor det stod «uenighet» som utgangspunkt for en situasjon.

Utdraget er det eneste tilfellet i improvisasjonsøktene hvor et faglig tema, som elevene har arbeidet med i andre fag, har blitt brukt som et utgangspunkt for improvisasjon. Temaet steinalderen ble brakt på bane av Marte, i et evalueringsmøte etter at klassetrinnet hadde jobbet tverrfaglig med dette en måned før improvisasjonsøkten vi beskriver. Dette er det mest konkrete eksemplet i vår empiri på at den faglige siden ved dramafagets komplekse undervisningsoppgave (Sæbø, 1998, s. 44) blir forsøkt ivaretatt i improvisasjonsøktene.

Resultatet av tablåarbeidet til gruppen som fikk lappen «sanke mat» viser at de har godtatt fiksjonen, og er engasjert i å skape statuer av dyr. Elevene tar fort styringen i den skapende prosessen utfra egne interesser og impulser, noe vi også så i øvelsen Maskinen (utdrag 1).

Elevene er kjent med temaet steinalderen fra før, men Sofie sier aldri eksplisitt i improvisasjonsøkten at dette er temaet de jobber utfra. Da elevene ikke tar koblingen til steinalderen, og dermed ikke får koblet på sine forkunnskaper, mister læreren muligheten til å koble det estetiske uttrykket til et faglig perspektiv. Konsekvensen av manglende didaktiske grep i denne undervisningssituasjonen fører til at elevene ikke kobler på sine forkunnskaper, og dermed ikke bruker disse i tablåene. Elevene mangler også avkodingsferdighetene og innholdsforståelsen som kreves for å løse oppgaven. Dette tydeliggjøres ved at en elev leser «sakne mat». Da elevene som blir spurt hva begrepet sanke mat betyr, svarer de «det betyr at det er mindre mat», «vi kan late som at vi spiser» og «vi kan vise at vi har maten». For at elevene skal løse oppgaven, må de først avkode innholdet på lappen, og ha begrepsforståelsen til å skjønne innholdet i begrepet sanke mat. Videre må elevene omskape begrepsinnholdet til et kroppslig uttrykk. Til sammen utgjør dette en krevende og sammensatt oppgave, som forutsetter at elevene kobler på det de vet om det tematiske innholdet fra før. Elevene må benytte seg av sin tekstkyndighet for å tolke den skrevne teksten, og fremstille den i ny form. Skjelbred og Bjørkvold (2014, s. 43) skriver at det er en komplisert aktivitet for elever å sette sammen semiotiske modaliteter til et nytt helhetlig uttrykk.

Elevene lager tablåer og skaper kroppslige fremstillinger gjennom det teatrale symbolspråket. På den måten kommer det kunstfaglige innholdet i økten til syne, mens koblingene til det faglige innholdet innenfor temaet steinalderen i mindre grad prioriteres. På den måten blir de didaktiske grepene som Sofie tar i bruk, en tilnærming til å gi elevene en estetisk erfaring, men i mindre grad å sikre at elevene gjør faglige koblinger.

4.1.4 Koblinger til Læreplan i norsk

En mulig forklaring på at Sofie ikke bruker tid på å definere temaet overfor elevene, kan helt enkelt være at hun ikke anser dette som viktig. I intervjuet bekreftes inntrykket vårt fra improvisasjonsøktene, og det kommer frem at hun vektlegger de skapende, elevaktive prosessene. Ikke de tematiske koblingene til tema i norsk som vi som forskere er ute etter å finne.

Jeg ble veldig overrasket når vi til slutt fikk gjennomført en økt [med steinaldertema], hvor kjapt de tok det (...). Det er ikke sikkert at jeg i etterkant har tenkt, altså, at vi hadde trengt å tilpasse det [til norskfaget].

Det [temaet] kunne kanskje vært hva som helst, for jeg husker at noen elever ikke tok referansen til tidsepoken (...) Det var en av gruppene, mulig det var den rundt bålet, så jeg tenkte at ja, uansett så vil det ha en effekt på dem. For du kommer inn i en fantasiverden rundt bålet (...). Da er det ikke sikkert at det er viktig at det er et bål i steinalderen. (teaterinstruktør)

For Sofie er ikke koblinger til skolefag en prioritering. Da elevene ikke selv tar den tematiske referansen, blir ikke de faglige koblingene tatt opp av Sofie. Valget Sofie tar, må ses i sammenheng med hennes rolle som en utenforstående aktør og hennes faglige bakgrunn. Sofie er ikke en lærer i skolen, og hun kjenner ikke til fagstoffet elevene har jobbet med, med unntak av det som har kommet frem på evalueringsmøtene. I tillegg har Sofie lite kjennskap til elevene, med tanke på at hun ikke treffer dem i noen annen kontekst enn de 45 minuttene med improvisasjon. Det kan av den grunn fremstå som en vanskelig oppgave for Sofie å tematisere et aktuelt fagstoff gjennom improvisasjonsøvelser. Siden aktørene aldri snakker om at skolefaglige koblinger i improvisasjonsøktene er en målsetting, er ikke dette noe Sofie velger å vektlegge.

Som en kontrast til dette snakker Marte i sitt intervju om hvor viktig det er at læreren tar grep for å gjøre begrepsinnholdet tydelig for elevene.

Jeg vet at for mange så vil det være utfordrende å egentlig skjønne hva som ligger i det [fagstoffet] ... Av flere grunner så har de ikke kontroll på det, og da tenker jeg at det er viktig å få fram, slik at de skjønner hva de holder på med, men også hvis man skulle løftet det ut [fra improvisasjonsøktene] og brukt det i undervisningssammenheng videre. (norsklærer)

Marte etterspør tydelige, faglige koblinger overfor elevene, så vel som tydelige beskrivelser av øvelsene elevene skal inn i. Dette tyder på at Marte har et annet undervisningssyn enn Sofie. Marte trekker frem viktigheten av at elevene har et grunnlag til å forstå hva som ligger i øvelsene, noe vi forstår som at hun vektlegger en muntlig beskrivelse og forklaring av øvelsenes formål ovenfor elevene. De ulike forståelsene av hva som bør vektlegges i undervisningssituasjonen, får direkte konsekvenser for elevenes forståelse av oppgaven de blir bedt om å utføre. I sosialsemiotikken (Halliday, 1978, ss. 112-114) forstås den sosiale konteksten og leserens forforståelse som avgjørende for hvordan meningsinnholdet i en tekst blir forstått. Hadde elevene fått en påminnelse om at de skulle lage tablå utfra tema

steinalderen, kan det tenkes at deres inngang til å skape tablå og tolke meningsinnholdet ville gitt andre resultater.

4.1.5 Svar på forskningsspørsmål

I besvarelsen av forskningsspørsmålet: «På hvilke måter kommer drama til syne i teaterinstruktøren sin undervisning?», er det kunstfaglige innholdet mer vektlagt enn de norskfaglige koblingene. De didaktiske valgene til Sofie sikrer at elevene får ta i bruk sitt kroppslige register og bruke sin utforskertrang i møte med øvelsen, men i mindre grad inviteres elevene til å gjøre faglige koblinger.

Sofie ser improvisasjon som en åpen øvelse, hvor man ikke vet hva samspillet med elevene vil resultere i. Tryggheten som Sofie viser, bidrar til å skape ro i elevgruppen, og hennes lekekompetanse bidrar til at hun klarer å møte barna på deres premisser. Gjennom øvelser som vektlegger fysiske uttrykksformer, gir hun elevene mulighet til å være skapende sammen.

Det mangler noen avgjørende didaktiske grep for at elevene skal gjøre koblinger mellom aktiviteter i improvisasjonsøktene og skolens fag. Sofie ser ikke samtale og refleksjon på samme måte som Marte gjør. Marte ser det som sin jobb å sørge for at elevene blir utstyrt med språklige verktøy for å kunne ta i bruk sine forkunnskaper og forstå begrepsinnholdet i temaene de jobber med. For Sofie er ikke språkliggjøring av elevenes forståelse det fremste målet. Som hun selv sier: «Ofte er det ikke den intellektuelle forståelsen som er viktigst».

Sofie oppholder seg på skolen sporadisk, noe som betyr at hun ikke kjenner elevene og deres faglige bakgrunn godt. Ifølge Austring og Sørensen (2019, s. 268), blir både kunstnerens og lærerens rolle utfordret når kunst møter læreplanene i skolen. Det er Marte, som gjennom sine kunstneriske produksjoner, kan inspirere og kvalifisere barnas estetiske uttrykk. Når teater skal anvendes i undervisning, må den profesjonelle kunsten skape rammer for elevenes estetiske uttrykk i tråd med læringskonteksten.

De kroppslige uttrykkene til elevene kan være et utgangspunkt for å utvikle tekstkyndighet. I improvisasjonsøktene får elevene mulighet til å både skape og tolke kroppslige uttrykk, noe som kan ses i sammenheng med Eritsland og Kristensen (2010, s. 66) som ser dramatiske uttrykk som en form for sammensatt tekstsaking. I sosialsemiotikken (Halliday, 1978, ss. 112-114) er tekst en semantisk helhet som skapes i møte med leser sine fortolkninger, noe som gjør læreren sin rolle i å forklare oppgaven og vekke elevenes forkunnskaper til en

sentral del av undervisningen. Hvorvidt improvisasjonsøktene kan være en arbeidsform som øker elevenes tekstkyndighet, og dermed bidrar til å løfte norskfaget i begynneropplæringen vil vi drøfte videre i kapittel 6.

4.2 Drama i norsklærerens undervisning

For å besvare forskningsspørsmålet: «Hvordan bruker norsklæreren drama i norskøkten?», presenterer vi først en tjukk beskrivelse av norskøkten, hvor Marte trekker elevene inn i fiksjon ved hjelp av rekvisitter, kulisser og egen lekende rolle. Videre i teksten tar vi for oss hvordan Marte bruker det kunstfaglige innholdet i norskøkten. Så ser vi på hvordan det faglige perspektivet i Sæbøs (1998, s. 44) definisjon av drama kommer til syne i undervisningen. Til slutt presenterer vi funn som viser hvordan Marte tar i bruk didaktiske grep for å realisere faglige mål.

4.2.1 Dinosaurverden (utdrag 3)

Marte er inne på et lukket rom for å ferdigstille dinosaurverden for elevene, et klasserom som er gjort om til en lekverden ved hjelp av rekvisitter og kulisser. Hun har laget en dinosaurportal av papp ved inngangen til klasserommet, som elevene må krype gjennom. Dinosaurportalen skal ta elevene 100 millioner år tilbake i tid, til da dinosaurerne levde. Etter noen minutter kommer hun ut til der hvor vi står i gangen, og forteller at hun måtte låse døra, så ingen av elevene skal snike på rommet. Dette er det samme rommet som flere av improvisasjonsøktene har blitt gjennomført i. Marte virker stresset, og må løpe videre for å gjøre noen siste forberedelser.

Det er en vikar som har fått ansvaret for elevene mens Marte gjør seg ferdig med forberedelsene. Elevene jobber med ulike lese- og skriveoppgaver med dinosaurtema, og de kikker spent opp på Marte da hun går forbi i gangen. Litt bortenfor oss sitter tre jenter på gulvet med noen klosser med bokstaver foran seg. De sitter lent over klossene, mumler ivrig og diskuterer en oppgave de har blitt gitt. En av jentene hever stemmen og sier «TyrANN! Se her!». Hun beveger armene raskt, og svinger dem i en bue oppover mens hun uttaler første del av ordet Tyrannosaurus, som elevene har fått i oppgave å stave. «TyrANNosaurus! Det må jo være to n'er for da har de et sånt hopp». Marte kommer tilbake nedover gangen og en av jentene stopper henne for å vise frem ordet de har stavet. «OI» sier Marte, «Se der ja. Nydelig! Til og med dobbel konsonant er på plass». Så løper hun videre. Hun skal hente første gruppe med elever som skal gjennom dinosaurportalen.

Gruppen består av 8 elever som setter seg i en ring i gangen utenfor dinosaurverden. I hånden har hver av elevene en billett som de har vunnet uken i forkant, etter å ha gjennomført en orienteringsøvelse med leseoppdrag, hvor faktatekster om dinosaurer ble hengt rundt på ulike steder. «Jeg hadde gjemt billetten under navneskiltet mitt på pulten, så jeg ikke skulle miste den», sier en av elevene, mens han holder hånden godt rundt billetten. Marte har med seg en klippetang. Den skal hun bruke til å klippe billettene når de går inn i portalen, forteller hun. Etterpå tar hun frem en rød fløyelspose. Oppi der ligger det en lapp med et oppdrag som hun ber elevene lese høyt.

«Dere har fått i oppdrag å reise 100 millioner år tilbake i tid, til da dinosaurene hersket på jorda. Dere skal reise gjennom en portal.». Da det oppstår en diskusjon blant elevene om hva en portal egentlig er, spør Marte om de husker boken «Løvehjertet og ridderdalen», som de har lest i norsktimene. I boka reiser de gjennom en portal. «En portal er en åpning i tiden som gjør det mulig å reise i tid». På lappen står det også at elevene har et mål inne i portalen. Marte har nemlig funnet et dinosauregg på skolen, så det må ha vært en dinosaur der i natt. Elevene må levere egget tilbake til moren sin, en «Velociraptor» med røde og blå fjær. Marte lever seg inn i dramatikken mens hun forteller: «Når jeg fant det la jeg det på et varmt sted, slik at dinosaurbabyen skulle overleve. Hvor tror dere egget er nå?». Elevene reiser seg ivrig, og med lure smil finner de raskt veien til tørkeskapet i enden av gangen. Der finner de et utklippet, laminert bilde av et dinosauregg. En av elevene tar varsomt opp egget og bærer det tilbake til der hvor Marte sitter.

På oppdragslappen, som elevene har fått, står det at de skal få utdelt noen replikker hver som de skal si høyt når de kommer til en Post-it-lapp med det samme tallet. «Hva er en replikk?», spør en elev. «Det er noe du leser opp», svarer en elev. «Det er noe man har i teater», svarer en annen, og Marte lar dette være en god nok forklaring. «Hva kan være viktig, når vi skal gå inn i portalen?», spør Marte, og elevene ramser opp hva oppgavene deres er. De skal forsiktig levere tilbake dinosauregget til moren sin, og de skal lese opp replikkene sine når de ser at de kommer til en lapp med riktig tall. En av elevene bryter ut: "Vi må jo skru på fantasien før vi går inn i rommet!». «OI!», sier Marte, «Hørte dere hva han sa? Han sa at vi må skru på fantasien vår!». Hun finner frem en hatt som hun har liggende ved siden av seg. Hatten kaller hun for oppdagerhatten. «Når jeg har på meg denne hatten kan det skje fantastiske ting. Nå skal vi jo inn i fortiden gjennom en portal, og da synes jeg vi skal lukke

øyene først og skru på fantasien og se for oss hvordan denne dinosaurverden ser ut». Alle elevene lukker øynene sine. Det blir stille i gangen. Noen av elevene smiler lurt. «Jeg ser en Spinosaurus», utbryter en av dem. Så reiser de seg og stiller seg på en rekke etter hvilket nummer de har på replikkene sine, klare til å få klippet billetten sin, og så kryper de gjennom portalen.

Inne i portalen er det hengt opp ti Post-it-lapper med tall fra en til ti. På det første stoppet, leser eleven fremst i rekken sin replikk:

Elev 1 leser replikk: Se de store fotsporene, hvem tror dere har gått her?

Marte: Ligner det på en Velociraptor?

Elev 1: Nei, den har fire tær, denne har bare tre. Det kan være en T-rex.

Marte: Har T-rex så små føtter?

elev 2: Kanskje det er en Mikroraptor.

elev 3: Jeg tar bilde av fotsporene.

Etter å ha krøpet gjennom en tunnel laget av brunt stoff som er lagt over en pult, kommer elevene til et blått stoff på gulvet som skal illustrere en elv. En ny elev leser sin replikk:

Elev 1: Se her er det en elv, la oss hoppe over på den andre siden.

Marte: Tenk om det er en Spinosaurus! (peker på vannet) pass på tærne deres.

Elev 2: Hjelp, jeg kjente noe i vannet.

Elev 3: Se opp! Det er en diger kjempeøgle på himmelen.

Elev 4: Jeg ser ikke øgla.

Elev 5: Jeg blir tatt av øgla. Hjelp meg!

Elevene prater i munnen på hverandre. Eleven som later som at han har blitt tatt av øgla, får straks hjelp av noen medelever som kommer løpende til.

Elev 6: Her er det et rede med dinosauregg. Og det er fjær her også!

Utdraget over beskriver oppstarten på norskøkten hvor elevene først får oppdage en lekverden, for så å skulle skrive en tekst om det de opplevde. Norskøkten utgjør siste del av et tre-ukers prosjekt knyttet til det tverrfaglige temaet «dinosaurer», og markerer avslutningen på temaarbeidet.

Utdraget viser at Marte skaper en undervisningssituasjon som engasjerer elevene til å ville snakke om og utforske det faglige lærestoffet. I oppstarten er elevene engasjert i samtalen og lesestunden, og elevene gis rom til å medvirke og dele sine tanker. På den måten klarer Marte å møte elevene «der de er», med sine ideer og initiativ. Dette er i tråd med Bolton (2008, s. 81) som skriver at lærere må bruke drama på en måte som imøtekommer elevenes spontane og eksistensielle holdning, hvor elevenes forståelse, erfaring og interesse blir tillagt en sentral rolle. Marte sitt kjennskap til elevene og deres faglige nivå, gir henne muligheten til å skreddersy et undervisningsopplegg til dem, hvor temaet elevene skal utforske er et tema de har utviklet mye kunnskap om over tre uker. Marte sin didaktiske og faglige kunnskap gir henne verktøyene til å skape en svært relevant undervisningssituasjon for elevene. Dette er avgjørende når lærere skal ta i bruk drama som læringsform (Sæbø, 1998, s. 44).

For å bygge dinosaurverden, er en rekke rekvisitter og installasjoner brukt. Store grønne stoffer er lagt over pultene for å skape en illusjon av en jungel, hvor små nøtter og blomster dekorerer gulvet. På veggen henger det en TV som viser et frodig, grønt jungellandskap, hvor dinosaurbrøl av og til kan høres i det fjerne. De fleste av elevene går tydelig inn i en aktiv identifikasjon, noe som viser seg hos eleven som bærer dinosauregget varsomt i hendene tilbake til gruppen, og hos eleven som ivrig minner alle på å «skru på fantasien». En aktiv identifikasjon med roller og situasjoner er viktig for elevenes innlevelse i spill, og er en avgjørende faktor når drama skal tas i bruk som læringsform (Heggstad, 2012, s. 16). Sæbø (2016, s. 24) skriver at «som-om-objekter» hjelper elevene til å leve seg inn i det fiksjonelle universet. Det kan tenkes at måten Marte har bygd opp lekverden på, skaper en enklere inngang inn i fiksjonen.

Marte snakker med innlevelse, og starter sekvensen utenfor dinosaurportalen ved å snakke lavt, og med glimt i øyet, om det som elevene nå skal få være med på. Hun viser at hun lever seg inn i fiksjonen da hun sier at hun fant et egg på skolen her, og at hun la det et sted hvor det kunne holdes varmt. På den måten plasserer Marte seg selv inn i fortellingen som en deltaker på lik linje med elevene.

4.2.2 En planlagt struktur

I det elevene skal begi seg ut i dinosaurverden, gir replikkene opplegget en streng struktur. De lager en oppstykket og ferdig bestemt rute som elevene skal gjennom. I denne delen av økten har ikke elevene noe frihet til å skape uttrykk og gi dette et meningsinnhold i historiens

allerede forutbestemte utvikling. I Sofie sin økt ga den åpne strukturen elevene et stort mulighetsrom til å leke seg med kroppsspråk, og muligheten til å plassere uttrykkene inn i en meningsfull kontekst. I Marte sin økt er det den faglige tematikken som skaper strukturen i økten, og dette begrenser elevenes rolle i å være medskapere av historien.

I arbeidet med dinosaurverden har Marte forberedt et strukturert opplegg med utgangspunkt i en tekst hun har utarbeidet, med et oppdrag elevene skal løse. Økten er bygd opp av en introduksjon ute på gangen, en reise gjennom portalen og ti stasjoner. Stasjonene og de forhåndsskrevne replikkene bidrar til å sette handlingen inn i en kronologisk rekkefølge.

Selv om vi burde brukt kortere tid [i oppstarten], så fikk det i hvert fall dem mer dratt inn i det, og en sånn klar visjon om hva er det egentlig slags oppdrag vi har der inne [i dinosaurportalene] også. At vi ikke bare skal springe rundt og se hvordan det ser ut. (norsklærer)

Det kommer klart frem at Marte har vært opptatt av å skape en tydelig struktur og retning. Både for at elevene skal være samlet om oppdraget, men også for at det ikke skal oppstå kaos inne i dinosaurportalene. Strukturen skaper et oversiktlig forløp for elevene og er med på å avklare forventninger om hva som skal skje og forventninger til elevene. På den andre siden forsvinner muligheten for en åpen prosess, hvor elevene bidrar til å utforske og konstruere kunnskap, i det øyeblikket strukturen i økten er fastlagt. Marte sier at det å gi rom for elevenes impulser og spontane innfall er en utfordring, men at hun ønsker å gi elevene medvirkning.

Det var også delvis strukturert det vi skulle gjøre, men så skjedde det jo ting, og det tenker jeg at er utfordringa, at jeg vil jo ta tak i det om noen kommer med noe. At jeg ikke bare skal følge min egen plan, og tenke nei, det passet ikke inn her. Noen ting må man jo styre, men (...) (norsklærer)

Marte ønsker ikke å bare følge sin egen plan, men vil at elevene skal være delaktige. Det kan virke som at i det øyeblikket hun har et bestemt mål for øyet, blir det straks mer utfordrende å la elevene få medvirke og styre retningen for det dramatiske spillet. I Sofie sine improvisasjonsøkter så vi at elevene fikk skape og være kreative med kroppen, men i norskøkten er ingen av øvelsene fra improvisasjonsøktene tatt i bruk.

4.2.3 Koblinger til improvisasjonsøktene

I intervjuet spurte vi Marte om hun ser overføringsverdien fra improvisasjonsøvelsene til sin undervisning.

Mye går på sosial kompetanse, at man kan bruke det inn i de bitene [av undervisningen], og man skal jo uansett jobbe med sosial kompetanse i alle fag. Men det har vært litt mye sånn at vi, når vi fokuserer på samhold, eller at elevene trenger å røre seg, eller at vi må vi gjøre noe fint i lag. Så det blir jo egentlig på siden av undervisning da. (norsklærer)

Dette kan forstås som at samarbeidet i liten grad har bidratt til å skape faglige koblinger mellom teaterfaget og norskfaget. Dette kommer til syne da vi spør Marte hva hun mener med at hun skulle ønske at det var mer utvikling i øvelsene i improvisasjonsøktene.

Ja, jeg tror jo bare jeg tenkte litt mer mot (...) utvikling av øvelser som blir enda mer reell over i det faglige. At hvis vi hadde fått et større repertoar av noe som ikke bare er lek ikke sant. (norsklærer)

Det kan virke som at Marte ikke ser hvordan improvisasjonsøvelsene kan være en inngang til faglig undervisning, og heller ser øvelsene som en opplevelse og variasjon i undervisningen som bidrar til å motivere elevene.

Det kommer også frem er at Marte mener den viktigste innholdsmessige og faglige læringen rundt dinosaurtema har tatt plass tidligere i prosjektet, før møtet med dinosaurverden. Slik blir den dramafaglige delen et bidrag som kommer inn på slutten for å motivere elevene i skrivingen, snarere enn en inngang til faglige undersøkelser. Samtidig sier hun at fagstoffet kanskje fester seg hos elevene på en annen måte når de bruker drama som metode.

(...) så det er jo bare å bygge og å skape engasjement rundt det tema man har, og forhåpentligvis kan det engasjementet kombinert med at det ble lesing, det ble sosial kompetanse, det ble samarbeid og de har jobbet i grupper (...) og forhåpentligvis blir det brukt også inn i den skriveoppgaven.

Man kan jo ikke bare ha det gøy heller, det har jeg tenkt litt på. Man skal jo faglig begrunne det man holder på med, og hva er det man på en måte sitter igjen med, etter å ha gjort noe sånn her? (...) Jeg tenker jo at det er noe som fester seg på en helt annen måte å jobbe på denne måten, men det er jo ikke sånn at de kommer ut og kan alt mulig om dinosaurer fordi vi var inni der [i dinosaurverden] (...) Det er jo ikke sånn at de får fakta kastet på seg der. Det er sikkert masse vranglære også, fordi man vet at en tyrannosaurus rex levde ikke samtidig som en Spinosaurus. De levde aldri på samme tid, men vi ser jo begge tingene, men det er ikke det som er så viktig heller da ... men ... (norsklærer)

Det kan virke som at Marte har lagt mest vekt på faktakunnskap i utarbeidelsen av norskøkten, og i mindre grad elevenes frie uttrykk. Sitatet peker på et ansvar hun føler på hvor elevene må sitte igjen med kunnskap etter undervisningsøkten. I tråd med Klafki (1965) sine

begreper, kan det virke som at det er det materiale kunnskapssynet hun legger vekt på, da hun sier at hun faglig må begrunne undervisningen.

4.2.4 Svar på forskningsspørsmål

I besvarelsen av forskningsspørsmålet: «Hvordan bruker norsklæreren drama i norskøkten?», viser våre observasjoner at Marte mestrer å lage et tilpasset undervisningsopplegg som engasjerer elevene til å delta, samtale og utforske i dinosaurverden. Marte sitt kjennskap til elevene og deres faglige nivå, samt hennes didaktiske og faglige kompetanse, bidrar til at hun kan lage et faglig og utforskende undervisningsopplegg. Hun mestrer å leve seg inn i den fiksjonelle verden, og hennes bruk av rekvisitter og kulisser gjør at mange av elevene går inn i en aktiv identifikasjon i det fiksjonelle universet. At elevene godtar fiksjjonskontrakten er en didaktisk utfordring som må mestres, for at drama skal kunne brukes som en læringsform i skolen (Heggstad, 2012, s. 16).

Den strenge strukturen inne i selve lekverden begrenser elevenes mulighetsrom til å være skapende, og det teatrale symbolspråket blir ikke utnyttet på en slik måte at det kunstfaglige innholdet blir en inngang til å utfordre elevene faglig. I forskning har drama blitt brukt til adaptasjon, hvor tekst blir overført fra et medium til et annet (Tørnby & Stokke, 2022, ss. 371-372). Drama har bidratt til tekstmøter på tvers av sjangre hvor elever må ta i bruk kritisk tenkning og kunnskap om ulike sjangre (Rønningen, 2015, ss. 38-39). Arbeidsformen gir elevene mulighet til å bruke det teatrale symbolspråket til å skape nye retninger og ny forståelse for tekst (Sæbø, 2009, ss. 235-236). Forskingen viser at teaterets virkemidler kan skape undervisningssituasjoner som utfordrer elevene faglig, og har i seg en unik mulighet til at elevene får bruke sin forståelse til å konstruere ny kunnskap.

Marte ser heller drama som en inngang til å skape opplevelser for å engasjere og variere elevenes hverdag i arbeid med dinosaurtemaet. I lys av dramabegrepet kan Marte sin kompetanse tolkes å være mangelfull når det kommer til det kunstfaglige innholdet, siden verktøyene fra teateret ikke brukes på en måte som tillater elevene å skape egne teatrale uttrykk. Det kan virke som det ligger et uutnyttet potensial i samarbeidet, som ikke har kommet Marte til gode ved å gi henne innganger til å ta i bruk det kunstfaglige innholdet fra teateret. Sofie sitter helt tydelig på en kunstfaglig kompetanse, som muligens kunne vært gjort mer tilgjengelig for Marte, hvis overføring av verktøy hadde hatt et større fokus i samarbeidsprosjektet.

4.3 Samarbeid mellom aktørene

Det tredje forskningsspørsmålet lyder som følger: «Hvordan samarbeider aktørene?». I evalueringssmøtene fikk vi se aktørene samsnakket om prosjektets og undervisningens utvikling. Evalueringssmøtene er iverksatt for at samarbeidspartene skal ha en arena for erfaringsutveksling, evaluering og fremdrift. Videre i teksten viser vi hvordan organiseringen av samarbeidet får konsekvenser for dialogen og utfallet av samarbeidsprosjektet.

4.3.1 Samarbeidets formål

For å belyse hvilke faktorer som påvirker samarbeidet, er det interessant å trekke frem aktørenes opplevde formål ved prosjektet. Begge aktørene var raske til å trekke frem det sosiale utbyttet som prosjektet har bidratt med i skolen.

Det tenker jeg per i dag at det er dette ensemblet og den sosiale konstruksjonen som er viktig. Og når jeg sier den sosiale konstruksjonen så er det jo en konstruksjon som gir elevene noen virkemidler gjennom teaterfaget som de kan bruke i alle andre sammenhenger. Jeg tror at når man har det artig i teater eller i impro (...) det smitter over til de andre fagene og skolehverdagen. (teaterinstruktør)

Jeg føler jo at prosjektet er i hvert fall noe som gir skolen utrolig mye. Jeg vet ikke hvor mye det gir tilbake til kulturskolen (...). Slik vi ser det så er det jo sånn at det gir oss lærere et repertoar, og det bidrar positivt for klassemiljøet, og så er det jo forhåpentlig noe som blir tatt med videre i vår læring da. (norsklærer)

Marte trekker frem lærernes repertoar av teaterleker som positivt ved samarbeidet. Sofie sier i det videre sitatet at hun mener deltakelse i improvisasjonen kan gi læreren en dypere forståelse av teaterfaget.

Jeg tenker mer at hun, vi lærer i lag når vi er i klassen, så lærer vi samtidig (...) Altså det kan fort bli sånn at impro er bare noe artig vi gjør en gang i uka, men impro har en verdi, men man må ... Læreren må forstå den verdien for å kunne overføre det budskapet til sine elever, og for å kunne gjenbruke den verktøykisten som læreren får. (...) Hvis man ikke har skjønnet poenget med impro i skolen, da blir det jo bare motarbeidet tenker jeg. (teaterinstruktør)

Det virker som det er viktig for Sofie å gi lærerne et innblikk i improvisasjon, og hun ser for seg at lærerne kan bruke dette videre i skolen.

4.3.2 Tredje evalueringssmøte (utdrag 4)

På det første evalueringssmøtet i starten av september, snakket Marte om at de jobbet med dukketeater og «de tre små grisene» i engelsk. Det ble også tematisert at hele skolen jobbet

tverrfaglig og temabasert med temaet «aktive medborgere» i denne perioden. I det andre evalueringsmøtet i midten av september, snakket hun om at elevene jobber med rollespill i lekse. Elevene skulle lese med innlevelse og tydelig stemme. Koblingen mellom teaterfaglige arbeidsformer og norskfaglige tema er altså fremtredende i de evalueringsmøtene vi har fulgt, men kommer i liten grad til syne i improvisasjonsøktene. Steinaldertablå (Utdrag 2) er det eneste unntaket hvor de tematiske koblingene det blir snakket om på et evalueringsmøte, kommer til syne i undervisningen.

I det følgende beskrives det tredje evalueringsmøtet, basert på våre observasjonsnotater og transkripsjoner.

Møtet har pågått i ti minutter, men vi er allerede tjue minutter inn i den oppsatte møtetiden. Rundt et bord, inne på et møterom ved lærerværelset, sitter Sofie, Marte, oss to forskere og en vikarlærer. Vikaren har akkurat kommet heseblesende inn i rommet. Hun måtte hjelpe noen elever med å kle på seg vottene til friminuttet før hun kunne være med. Mellom oss, på bordet, står fem kopper kaffe og matpakkene til læreren og vikaren. De skal rett ut til uteinspeksjon da møtet er over. Så langt har praten gått om to enkeltelever som krever ekstra voksenstøtte for å delta i undervisningen. Sofie skifter deretter tema.

«Hvilke fag tenker vi at vi kan dra inn i dette? Vi må jo tenke litt på læreplanen». Før Marte svarer legger Sofie til at hun har tenkt på om hun skal jobbe litt med dyr fremover i improvisasjonsøktene. «Det passer veldig godt», svarer Marte, «for denne uken har de en sånn oppgave hvor de skal lese høyt hjemme, og da skal de lese som ulike dyr med sånne dyrestemmer.» Sofie kobler dette til karakterutvikling, og forteller om en øvelse hvor elevene sitter i en slags «hot seat» foran de andre elevene. «Den øvelsen kan vi gjøre med de ulike dyrene, så kan de intervjues av hverandre», sier Sofie. Marte synes øvelsen kan passe godt til et annet tverrfaglig arbeid elevene har gjort, hvor de skulle ta bilder av ulike Legofigurer, og så skrive en historie til de ulike karakterene. «Kanskje de karakterene kan få komme i en «hot seat»?», sier Marte. «Ja», svarer Sofie, «en sånn type øvelse kan man egentlig gjøre med alt av karakterer». Så skiftes samtaleemnet, og Sofie sier, «vi må snakke litt om denne voksentettheten. Vi er veldig mange voksne nå, og det preger undervisninga».

I improvisasjonsøkten uken etter observerte vi at elevene hadde med seg bildene de hadde tatt av legofigurene. Bildene ble samlet inn og lagt til siden i oppstarten av økten, og ble ikke

brukt i undervisningen. Dette utdraget eksemplifiserer at skolefaglige koblinger blir gjort i evalueringmøtene, men ikke realiseres i den faktiske undervisningen.

Vi har jo snakket masse om deres [skolens] læreplan, hva de gjør (...), men det er ikke sikkert at man egentlig trenger det. Hvis målsettinga er den sosiale gruppa, ensemblet, jeg bruker jo det ensemblebegrepet veldig mye. Hvis det allikevel kan ha en god smitteeffekt over i alle fagene, så trenger man kanskje ikke å tenke at impro i skolen må være sånn direkte knyttet til læreplanen. (teaterinstruktør)

Sofie er opptatt av at elevene skal utvikle en sosial dynamikk, og hun mener at opplevelsene kan ha en positiv smitteeffekt over på skolehverdagen. Denne forståelsen, samt det aktørene selv sier om samarbeidets målsetting i de tidligere sitatene, bringer frem spørsmålet om hvorfor aktørene velger å bruke tid på å diskutere skolefag i evalueringmøtene. Kalsnes (2014, ss. 117-118) argumenterer for at samarbeid må være likeverdige, hvor begge parter kompetanse må komme til syne dersom det skal være konstruktivt. Dialogen rundt fag og tema fra skolehverdagen kan ut fra dette perspektivet oppfattes som et forsøk på å ivareta Martes rolle, som en likeverdig part i samarbeidet, men i praksis har dialogen liten effekt på elevens utbytte i improvisasjonsundervisningen.

I våre transkripsjoner av samtalen i evalueringmøtene, går det frem at aktørene bruker mye tid på å snakke om tilpasningsbehov til enkeltelever og klassene som helhet. Samtalen styres av presserende tema som har kommet til syne i økten, og som det er viktig å få avklart og å finne en løsning på før neste improvisasjonsøkt.

Det har vært litt sånn ... at vi prøver oss litt fram. Det har jo egentlig blitt sånn at vi bare har latt samtalen gå, og det tror jeg har vært fint fordi da har man tatt det mest presserende og snakket om det, og det har jo ofte vært å se på hva skjedde i dag og hvordan kan vi tilrettelegge neste gang. (teaterinstruktør)

Dette korrelerer med det Hauge (2021) finner i sin forskning på et samarbeidsprosjekt mellom en skole og en kulturskole. Også her har aktørene samarbeidsmøter gjennomgående, men disse brukes gjerne til å diskutere praktiske forhold i undervisningen. Hauge (2021, ss. 200-201) konkluderer med at aktørenes ulike forventninger til prosjektet skaper utfordringer. I vår empiri ser vi at Marte ser evalueringmøtene som en viktig arena hvor hun har fått bidra med sin kunnskap om elevgruppen. Det går frem av våre transkriberte evalueringmøter, at lærerne er en viktig støttespiller for Sofie i hvordan hun best kan møte enkeltelever, og hvilke behov elevene har.

Jeg er jo glad for at vi har fått møtes og at man til dels har et eierskap, selv om man ikke er med og planlegger hva man skal gjøre. Hvis det bare hadde vært sånn at [Sofie] gjennomfører økten (...), så hadde man følt at man var på to forskjellige øyer på en måte, men når vi har de møtene så har det vært ... jeg føler at det har vært åpent, og hun ser ting, og vi ser ting og så har man en god dialog. (norsklærer)

4.3.3 Planlegging av improvisasjonsøktene

Sofie opplever at lærerne hun samarbeider med er interesserte i prosjektet, og sitter med en annen kompetanse enn hun selv, noe hun mener bidrar positivt til samarbeidet. Hun ser Marte som en likeverdig part i samarbeidsprosjektet.

Vi kobler lærerne mye tettere på planleggingsarbeidet [enn hva vi har gjort i tidligere prosjekter], og da er du jo avhengig av lærere som er interessert, og det har vi. Min rolle sammen med Marte er jo.. Det er iallfall viktig for meg at jeg føler meg likestilt som henne. Ikke over henne og ikke under henne. Vi har helt ulik kompetanse og jeg opplever at vi utfyller hverandre, og det tenker jeg at er veldig viktig for videre prosjekter. (teaterinstruktør)

Siden Marte ikke er med på å planlegge øktene, opplever hun at hun er en deltaker, ikke en som er med på å styre retningen på prosjektet.

Jeg føler jo at det har vært rom for oss lærere, at vi skal være med og sånn, men det er jo ikke sånn at vi leder det, så jeg er jo en deltaker, eller skråstrek klasseleder. Jeg føler jo at rollene er sånn at det er Sofie sitt opplegg, og så er vi med på det. (norsklærer)

Marte tenker at medvirkning og innsyn i planleggingsarbeidet kunne ha gjort lærerne mer involvert i prosjektet.

Så har det jo også vært litt vanskelig å få et sånn samarbeid til med tanke på planlegginga, hva som kommer, så vi har jo kommet dit [til improvisasjonsøktene] uten å vite hva som skjer, og da blir man automatisk en birolle. Sånn sett har man jo ikke et eierskap til opplegget, men så har jeg jo trivdes kjempegodt med å være med på det (...) Hvis vi i starten av prosjektet hadde satt oss ned og sett på ... dette er en sånn overordnet plan, og prøvd, så kunne det jo vært positivt (...) hvis alle deltakerne hadde hatt litt mer oversikt langsiktig, og ikke bare i ettertid av øktene, så kunne jo det ha.. vært positivt for oss som er med, og skal lære av det og ta det med videre. (norsklærer)

4.3.4 Svar på forskningsspørsmål

For å besvare det tredje forskningsspørsmålet, «hvordan samarbeider aktørene?», er datamaterialet knyttet til evalueringsmøtene, aktørenes tanker rundt formålet med prosjektet og deres rolleforståelse viktige innganger.

Enkelte av arbeidsformene som Sofie har brukt i sine improvisasjonsøker, har Marte sett nytte av å overføre til sin praksis. Disse øvelsene har blitt brukt som pauseaktiviteter mellom den øvrige undervisningen i skolefag. Det ser dermed ikke ut som Marte opplever at øvelsene fra improvisasjonsøktene har direkte overførbarhet til hennes faglige praksis. Hun sier hun savner øvelser som har progresjon og som lettere kan utnyttes faglig. Et særlig interessant funn i vår empiri er at rollene oppleves ulikt hos de to aktørene. Sofie opplever at hun og Marte er likestilt, mens Marte opplever at hun har en deltakerrolle i prosjektet. Dette kan tyde på at Marte ikke oppfatter samarbeidet som en arena hvor hun kan fremme egne ønsker og behov knyttet til sin skolefaglige praksis.

Marte og Sofie trekker begge frem sosiale aspekter i spørsmål om hva som er formålet med prosjektet. Ingen av aktørene trekker frem drama som et faglig verktøy når de snakker om prosjektets formål. Både strategiplanen Skaperglede, engasjement og utforskertrang (2019, s. 35) og Kulturskoleløftet (2010, s. 76), legger læreplanene til grunn i formuleringene som oppfordrer til samarbeid. Dermed er både skolen og kulturskolen bundet av den samme oppfordringen: læreplanmål og estetiske aktiviteter skal kombineres i samarbeidsprosjekter hvor kulturskoleaktiviteter kobles til skoledagen. Det er derfor naturlig å tenke at LK20 burde hatt en større plass i samarbeidsprosjektet, og at dette burde kommet tydeligere frem på evalueringsmøtene.

5 Drøfting

Relatert til problemstillingen, «på hvilke måter kan et samarbeid mellom en skole og en kulturskole løfte norskfaget i begynneropplæringen?», har vi i det følgende trukket ut de funnene fra kapittel 5 som er mest relevant å drøfte. Funnene kan knyttes til tre overordnede temaer: drama som en kompleks undervisningsoppgave, drama i lys av et utvidet tekstbegrep og hvordan disse kommer til syne i et tverrseksjonelt samarbeid.

5.1 Den komplekse undervisningsoppgaven

Sæbøs (1998, s. 44) definisjon av drama, viser at lærere som skal ta i bruk drama i en skolekontekst, må beherske flere kompetanseområder. Det kunstfaglige innholdet fra teateret, fag og didaktikk. Empirien vår, fra Sofie sin improvisasjonsundervisning, tyder på at elevene får rike muligheter til å utfolde seg kroppslig i undervisningen. Det kunstfaglige innholdet kommer til sin rett, ved at elevene får bruke sin kreativitet når de utnytter virkemidler som stemme og kropp til å skape kunstuttrykk. Dette kommer godt frem i begge utdragene fra improvisasjonsøktene som presenteres i kapittel 5. Øvelsene som Sofie har valgt ut legger opp til praktisk arbeid. Både i Maskinen (utdrag 2) og Steinaldertablå (utdrag 3) er det de kroppslige uttrykkene som er i fokus.

Det gjøres aldri koblinger mellom uttrykkene elevene lager i improvisasjonsøktene, og det skolefaglige innholdet elevene jobber med i andre fag. Selv ikke i Steinaldertablå, hvor temaet er hentet fra Marte sin praksis, blir koblingen gjort tydelig for elevene. Vår tolkning som observatører er at enkle didaktiske grep kunne gjort elevene bevisst koblingen mellom kunstfaglig- og tematisk innhold. Et eksempel på dette er at Sofie kunne ha lagt opp til faglig refleksjon i forkant av øvelsen for å koble på elevenes forkunnskaper. I beste fall kunne dette ha resultert i et større faglig utbytte for elevene (Tørnby & Stokke, 2022, ss. 372-373). En mulig årsak til at Sofie ikke utnytter denne koblingen i improvisasjonsøkten, kan være at hun ikke har bakgrunn fra skolefag. Det å bringe inn skolefaglig tematikk i undervisningen er ikke noe hun selv anser som viktig. Hun jobber ikke i skolen, og har derfor svært begrenset kunnskap om elevene og deres faglige kompetanse. På bakgrunn av dette, gjøres det ingen grep for å veilede elevene inn i arbeidet med det tematiske innholdet. Dermed uteblir koblingene til steinalderen fra tablåarbeidet. I lys av Sæbøs (1998, s. 44) definisjon av drama, kan det virke som Sofie kun forholder seg til det kunstfaglige innholdet, noe som resulterer i at drama som læringsform i skolen ikke når sitt fulle potensial.

Når Marte skal planlegge norskøkten, gjør hun dette på et helt annet kompetansegrunnlag enn Sofie. Det er naturlig å tenke at det at hun kjenner elevene og jobber med deres faglige utvikling til daglig, fører til at hun er mer opptatt av det faglige utbyttet de kan få av undervisningen. Empirien vår peker mot at øvelsene Marte bruker i norskøkten ikke er hentet fra improvisasjonsøktene (utdrag 3). Marte antyder i intervjuet at hun mener øvelsene Sofie bruker ikke kan overføres direkte til fag i skolen. Vår tolkning er at mangelen på faglige koblinger i undervisningen, fører til at Marte blir overlatt til seg selv, når det kommer til å realisere det didaktiske og det skolefaglige innholdet i den komplekse undervisningsoppgaven (Sæbø, 1998, s. 44).

Maskinen (utdrag 2) er et eksempel på en øvelse som Sofie bruker gjentatte ganger i undervisningen. I denne øvelsen er det elevenes frie fantasi som er utgangspunkt for øvelsens forløp. I tillegg er hensikten med øvelsen, ifølge Sofie, å gi elevene mulighet til å bruke fantasien i fri utfoldelse og i samspill med hverandre. Det kan tenkes at den elevaktive arbeidsformen vil miste noe av sin hensikt i forsøket på å tilpasse øvelsen til en annen undervisningskontekst. For å få inn et faglig innhold, kunne oppgaven fått en strengere struktur, eller premissene for hvilken type maskin elevene skulle lage kunne vært etablert på forhånd. Samtidig kunne dette satt begrensninger for den kreative utfoldelsen til elevene. «Det handler jo om at vi skrur på fantasien. Sånn at vi leker og vi øver oss på å bruke fantasien vår. Det er jo en muskel, en lekemuskel (...).» (teaterinstruktør). Ut fra denne forståelsen av Maskinen, bør en åpen tilnærming til øvelsen være en prioritet. Dersom øvelsen skulle inneholdt fagstoff, måtte strukturen vært endret. Dette er ikke en enkel oppgave, og spesielt ikke for Marte som ikke har bakgrunn fra kunsthøgskolen.

Tablåøvelsen (utdrag 3) fremstår i empirien som en mer skolevennlig arbeidsmetode, fordi den har en struktur som lett lar seg tilpasse til et faglig innhold og et didaktisk rammeverk. Dette stemmer godt overens med det Tørnby og Stokke (2022, ss. 372-373) observerer i undervisning, hvor tablåøvelser brukes av norsklæreren i arbeid med litteratur. Ved å gjøre enkle grep kunne Sofie sørget for at det tematiske innholdet fra steinalderen ble ivaretatt i denne øvelsen. Til tross for dette, valgte ikke Marte å ta i bruk tablå i norskøkten. Grunnen kan være at øvelsen kun blir utnyttet i improvisasjonsøktene som inngang til det kunstfaglige, hvor elevene får tolke lappene de fikk utdelt fritt uten en klar tematisk kobling til steinalderen. For at dramafagets komplekse undervisningsoppgave skal realiseres i norskundervisningen,

hadde det vært nyttig for Marte å få innblikk i dramaøvelser hvor det tematiske og det didaktiske rammeverket var tydeligere forankret i dramaaktivitetene. Da hadde hun enklere kunnet se hvordan drama kan implementeres i hennes praksis. I intervjuet uttrykker Marte selv et behov for øvelser som tematiserer det faglige mer eksplisitt.

Jeg vet at for mange så vil det være utfordrende å egentlig skjønne hva som ligger i [fagstoffet] (...) Av flere grunner så har de ikke kontroll på det, og da tenker jeg at det er viktig å få fram, slik at de skjønner hva de holder på med [i improvisasjonsøktene], men også hvis man skulle løftet det ut og brukt det i undervisningssammenheng videre. (norsklærer).

Forskning viser at enkelte dramaøvelser passer bedre i en skolekontekst enn andre. Sæbø (2009, ss. 235-236) trekker frem dramaforløp og lærer-i-rolle som to dramaaktiviteter som er særlig hensiktsmessige i skolen. Hun begrunner dette med at aktivitetene gir rom for at lærere kan ta en veiledende rolle i møtet med elevene og lærestoffet. Gjennom ulike dramaaktiviteter hvor elevene får være aktive og skapende, kan arbeidsformene ivareta både en elevaktiv og skapende prosess, samtidig som læreren kan lede elevene inn i en utforskende tilnærming til lærestoffet. Dette kommer også tydelig frem i Rønningen (2015, s. 39) sin forskning, hvor elevene er aktive i å konstruere kunnskap når de får utforske mellomrommet mellom fakta og fiksjon gjennom dramaforløp. Dramaaktiviteter som er slik strukturert at læreren kan tilpasse de til et tematisk og faglig innhold, gjør det enklere å ivareta dramafagets komplekse undervisningsoppgave. Dersom de også legger opp til at læreren må være en aktiv leder av dem, er det enklere å sørge for et didaktisk rammeverk hvor elevene får utforske innenfor rammen av et tematisk og faglig innhold. Marte ville sannsynligvis sett en større overføringsverdi i øvelsene, dersom andre type dramaaktiviteter hadde blitt utnyttet i improvisasjonsundervisningen.

For at dramafaget skal realiseres, må aktørene anse det kunstfaglige og det skolefaglige som forenelige. Måten aktørene snakker om dette i intervjuene, tyder på at de ikke har dette perspektivet på improvisasjonsøvelsene. Enkelt oppsummert anser de de to fagområdene som separate deler av undervisningen. Dette resulterer i to sentrale utfordringer: På den ene siden bruker Sofie øvelser som ikke umiddelbart kan kobles til fag, og det går ikke tydelig frem i øvelsene hvordan læreren kan gå systematisk til verks for å lede elevene gjennom dem. Dermed klarer ikke Marte å se hvordan hun kan bruke improvisasjonsøvelser i sin undervisning. På den andre siden ser ikke aktørene de norskfaglige koblingene som ligger

naturlig i teaterøvelsene. Sett i sammenheng med problemstillingen, kommer det tydelig frem at et samarbeid ikke nødvendigvis bidrar til å løfte den faglige kvaliteten i norskfaget. Drama som en kompleks undervisningsoppgave blir ikke mindre kompleks når det kommer eksternt kunstfaglig ekspertise inn i skolen.

Som forskere med et utenforperspektiv på samarbeidet, har vi vært opptatt av å finne norskfaglige koblinger i de improvisasjonsøktene vi har observert. Lenoir et al. (2000, s. 105) skriver at for å finne koblinger mellom fag, må utgangspunktet være å finne nye områder hvor fagene overlapper, for å skape konstruktiv, tverrfaglig undervisning. Som følge av dette har vi funnet noen koblinger som ikke gjøres eksplisitt av aktørene i samarbeidet selv. I det følgende drøfter vi det faglige potensialet i improvisasjonsøktene og norskøkten, opp mot begrepene tekstkyndighet og en utvidet forståelse av tekst.

5.2 Drama i lys av et utvidet tekstbegrep

Som nevnt i teorikapittelet ligger det i kjernen av norskfaget at elevene skal oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer, slik at de får engasjere og undre seg (Kunnskapsdepartementet, 2020, ss. 2-6). Tekstkyndige elever skal ikke bare kunne lese tekster. De skal også kunne skape, tolke og forstå dem (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 52). Videre vil tverrfaglig undervisning kunne åpne for nye innganger til å jobbe med tekst. Ifølge NOU 2015: 8 (s. 24) er hensikten med tverrfaglig arbeid nettopp å gi elevene et bredere kunnskapsgrunnlag, ved å kombinere ferdighetsområder fra flere fag.

I et utvidet tekstbegrep forstås tekst som en kommunikasjonsform hvor det er en mottaker og et budskap. Jmfør sosialsemiotikken trenger ikke denne kommunikasjonen å være verbalspråklig (Halliday, 1978, s. 52). Så lenge det som kommuniseres uttrykker noe som har en påvirkning på den sosiale situasjonen kan det kalles en tekst (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). Gjennom virkemidlene kropp, stemme og rom blir drama et formspråk, og gjennom bevisstgjøring av disse muliggjøres et symbolspråk for kommunikasjon og formidling (Knutsen & Ørving, 2006, s. 41). Tønnesen og Vollan (2015, s. 15) skriver mer konkret at kroppslige uttrykk har et eget tegnsystem, hvor mening kan kommuniseres med gester og kroppsspråk.

I spørsmål knyttet til hensikten bak improvisasjonsøvelsene som brukes av Sofie, svarer hun

... så har vi jo i teatret en verktøykasse av masse fine øvelser som kobler på det psykomotoriske apparatet, hvor du lytter med ørene, du lytter med ryggen, du lytter med rumpen og kneskålene. Ikke sant? Så når man skrur på fantasien, så åpner vi opp for hele dette psykomotoriske apparatet. (teaterinstruktør)

Perspektivet samsvarer med Tønnesen og Vollans (2015, s. 15) refleksjon rundt kroppen som semiotisk modalitet. Gjennom bevisstgjøring av kroppsspråk, muliggjøres et nytt symbolspråk for tekstproduksjon. Ut fra et utvidet tekstbegrep er flere av uttrykkene som elevene er medskapere av i dramaøktene, eksempler på tekst. Gjennom aktivitetene Maskinen (utdrag 2) og Steinaldertablå (utdrag 3), gjør elevene seg en rekke erfaringer med å skape mening i tekst, gjennom å bruke kroppen som den mest fremtredende modaliteten.

Når elevene tar del i Maskinen, inngår de i en fysisk (og til dels auditiv) dialog med medelevene, lærerne sine og rommet de befinner seg i. Dermed blir tekstens kommunikasjonsaspekt ivaretatt. Uttrykket har en funksjon og et formål som blir tydeliggjort for elevene gjennom at noen hele tiden blir sittende som beskuere og mottakere av teksten (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, ss. 52-53). I tillegg ser vi for oss at elevene opplever tekstens sosiale formål, fordi de får erfare hvordan hver enkelt elevs uttrykk blir en del av et større bilde.

I Steinaldertablå (utdrag 2) ser elevene ut til å ha kommet et steg videre i sin tekstforståelse. Denne øvelsen krever at elevene klarer å omforme et skriftlig uttrykk til et fysisk, når de tar ordene som står på lappene og gjenskaper meningsinnholdet som et fysisk bilde foran et publikum. Dette er ifølge Tønnesen (2022, s. 349) krevende, fordi elevene må inneha en evne til å reflektere og være bevisste ulike mediers modale affordans. Ut fra våre observasjoner, reflekterer elevene rundt hvordan de kan fremstille situasjonen slik at medelevene kan «lese» og tolke uttrykket slik de ønsker. I bildet hvor noen av elevene viser ordet «uenighet» klarer de, etter hva vi som observatører oppfatter, å engasjere til nysgjerrighet rundt hva som har skjedd, og hva som vil skje videre i fortellingen. Denne måten å skape tekst på, hvor elevene må gå fysisk inn i et bilde for å formidle et budskap, kan lede til ytterligere bevisstgjøring av kroppsspråk som symbolspråk for kommunikasjon og formidling (Knutsen & Ørvig, 2006, s. 41).

I eksemplene vi presenterer, er dramafaget med på å løfte norskfaget gjennom å gi elevene et rom for skapende uttrykk hvor de har noe å tolke og samtale om. Aktivitetene fra

improvisasjonsøktene kan ikke lenger sees som uavhengig fra norskfaget, fordi de står i direkte dialog med hverandre. Dette er kjernen av tverrfaglig arbeid, fordi på denne måten jobbes det med faglige mål i begge fagene som inngår (Lenoir et al., 2000, ss. 89-90). Sofie bruker øvelsen Maskinen og andre øvelser som gir elevene liknende erfaringer, gjennom hele prosjektet. I lys av dette kan vi si at hun indirekte har jobbet med elevenes tekstkyndighet fra starten. Elevenes språklige kompetanse spiller direkte inn på hvordan de gjennomfører både Maskinen og tablåarbeidet, fordi de får trening i å benytte språkformer som strekker seg forbi verbalspråket når de kommuniserer med hverandre.

Selv om Sofie bruker øvelser som hjelper elevene å utvikle seg som formidlere av estetisk formspråk over tid, kommer vi ikke unna diskusjonen om hvor vidt mangelen på didaktiske grep i økten påvirker elevenes reelle tverrfaglige utbytte. Det kommer tydelig frem i vår empiri at mangelen på eksplisitte koblinger til temaet steinalderen, fører til at elevene ikke oppdager at dette er tematikken. Det som ligger mer skjult i datamaterialet er det uutnyttede potensialet som ligger i elevenes bevissthet rundt sin egen tekstskaping. Slik Skjelbred og Bjørkvold (2014, s. 43) skriver, er forkunnskapene leserne har med seg inn i tolkningsprosessen grunnleggende for hvilke slutninger de trekker ut fra tekstens innhold. Ved at læreren setter ord på konteksten for tekstskapingen, får elevene mulighet til å koble på sine forkunnskaper, noe som leder til at elevene tolker teksten og setter modalitetene sammen til et meningsinnhold utfra en bestemt læringskontekst.

I Tørnby og Stokkes (2018) forskning, hvor elever i femte klasse lagde tablåer fra boken «Danny og den store fasanjakten» (1975), tok læreren seg god tid til refleksjon sammen med elevene før de satte i gang med tablåarbeidet. Hun henviste til primærteksten, før hun lot elevene prøve seg frem med ulike tablåer. I tillegg snakket hun med elevene om ulike karakterers følelser, scener fra boken og handlingsforløpet. På den måten hjalp hun elevene å trenge dypere inn i den litterære teksten (Tørnby & Stokke, 2018, s. 344). Da elevene hadde laget hvert sitt tablå, hadde læreren en refleksjonsrunde hvor hun åpnet for at elevene kunne forklare sine tolkninger av tekstene som ble vist foran dem. Når det kommer til strukturering av undervisningsforløp med drama, ser vi altså at det er forskjeller mellom Tørnby og Stokkes (2018) forskning, og våre observasjoner fra Steinaldertablået. I undervisningen rundt Danny og den store fasanjakten blir alle områdene ved Sæbøs (1998, s. 44) komplekse undervisningsoppgave ivaretatt. Elevene får mulighet til å utfolde seg fysisk, og leker seg

med den etablerte historien fra boka, dermed blir det kunstfaglige innholdet tatt hånd om. Samtidig er tablåene hele tiden knyttet opp mot den norskfaglige tematikken. I tillegg er Tørnby og Stokkes (2018, s. 339) generelle oppfatning at læreren hadde planlagt økten nøye, og at didaktiske grep som struktur og elevforutsetninger ble ivaretatt.

5.2.1 Dialog om fagenes fellestrekk

Det norskfaglige potensialet står til dels igjen som uutnyttet i improvisasjonsøktene, fordi det ikke gjøres noen koblinger til tekst og fortelling overfor elevene. Selv om tekstkyndighet aldri blir tematisert direkte i intervjuene, tolker vi empirien vår slik at Sofie ikke ser selv at undervisningen hennes bidrar til å øke elevenes tekstkompetanse. Dette kommer frem i det hun sier om at hun ikke er opptatt av å gjøre koblinger til norskfaget. Som en motsetning til dette forteller hun i et annet resonnement at hun *er* opptatt av å støtte opp under elevenes fysiske språk.

Det vi gjør i det profesjonelle teaterfeltet er jo at vi leker, og det er det du gjør med barn også. Det å ta dem på alvor (...). De her unge barna lærer jo best av å være fysisk. Og å få kjenne ting helt konkret og fysisk på kroppen (...). Skolen frarøver barna mye av språket sitt. (teaterinstruktør)

Utsagnet viser en interesse og et engasjement Sofie har til å gi elevene varierte erfaringer med språk, gjennom en kroppslig og leken tilnærming. Samtidig tyder det på at hun mangler den norskfaglige innsikten som trengs for å se at undervisningen hennes er så direkte norskfaglig relevant. Disse koblingene blir heller aldri tematisert i dialogen mellom Marte og Sofie i evalueringsmøtene. Sofies tanker om å gi elevene tilgang til et bredere spekter av språk, kan vi finne igjen i Læreplan i norsk, hvor det etter 4. årstrinn, hvor det står at elevene skal kunne «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Et ideal som improvisasjonsøktene absolutt bidrar til å imøtekomme. Dette fokuset kunne riktig nok vært ytterligere forsterket, dersom aktørene hadde snakket om hvilke direkte faglige innganger som finnes i øvelsene til Sofie. Her kan det virke som det ligger noen uutnyttede muligheter i samarbeidet og aktørenes samlede fagkompetanse. Det er Marte som først og fremst sitter med kunnskap om elevenes tidligere tekstkompetanse, og dermed er det kanskje i kommunikasjonen med henne at disse koblingene til Læreplan i norsk kunne blitt gjort.

Innenfor et utvidet tekstbegrep blir ikke elevene tekstkyndige før de kan snakke om språklige uttrykk, og knytte disse til sin egen hverdag. Vi argumenterer for at elevene får utvikle sin tekstkyndighet i improvisasjonsøktene, men det fulle læringsutbyttet skjer ikke før de språklige koblingene gjøres eksplisitt i møtet med elevene (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 52). Empirien tyder på at Sofie og Marte bruker ulike språk om de samme målsettingene, noe som fører til at tverrfaglige koblinger mellom det kunstfaglige innholdet fra teater og norskfaget aldri blir gjort i dialogen mellom dem. Hadde overlappingen mellom fagene blitt gjort eksplisitt, kan det tenkes at det ville vært utslagsgivende for elevenes utbytte av undervisningen.

5.2.2 Forståelse av tekstbegrepet

I Marte sin norskøkt blir et utvidet tekstbegrep realisert på en annen måte enn vi ser i Sofie sin improvisasjonsundervisning. I vår empiri har vi særlig et eksempel hvor elevene engasjeres til å utforske lærestoffet gjennom å tolke og tilføre mening til en semiotisk modalitet inne i lekverden. På gulvet har Marte klistret fast flere store dinosaurfotspor, og elevene bruker sine kunnskaper om dinosaurer til å teste ut faglige hypoteser i dialog med hverandre og læreren. Fotsporene på bakken får en funksjon som inngår i en kommunikasjonssituasjon, hvor formålet er å finne ut hvilken dinosaur fotsporene tilhører. I sosialemiotikken brukes begrepet semiotisk modalitet til å forklare de materialene som brukes for å kommunisere i tekst (Løvland, 2007, s. 146), noe som gjør at fotsporene kan ses som en semiotisk modalitet som står i sentrum for de faglige hypotesene elevene ytrer. Samtalen om fotsporene gir elevene en inngang til å tolke tekst i en situasjon hvor de får brukt sine forkunnskaper om dinosaurer. Dette er en mulighet elevene får på grunn av det forarbeidet som Marte har lagt til grunn i planlegging og strukturering av økten. Martes kunnskap om elevene, og hennes didaktiske- og faglige kompetanse, bidrar til at hun kan bygge opp økten rundt elevenes forkunnskaper og la dem utforske det faglige innholdet på bakgrunn av disse. I lys av den komplekse undervisningsoppgaven (Sæbø, 1998, s. 44), bidrar læringssituasjonen til at særlig to av kompetanseområdene i drama realiseres: det faglige innholdet og det didaktiske rammeverket.

Marte sin økt har en narrativ struktur som er bygd opp med et aristotelisk forløp. Handlingen er bygd opp etter en kronologisk rekkefølge, som starter med en introduksjon, et høydepunkt og til slutt en avslutning. Spenningskurven øker jevnt, og når sitt klimaks ved et høydepunkt

eller et vendepunkt i handlingen (Eritsland & Kristensen, 2010, ss. 79-81). I Marte sin økt ser vi at elevene samles i gangen og blir introdusert til en tekst hvor de får høre at de skal reise 100 millioner år tilbake i tid, til da dinosaurerne fortsatt levde. Elevene får et oppdrag om å levere tilbake et dinosauregg til mammadinosauren, noe som fungerer som teksten sitt høydepunkt. Da oppdraget er utført, reiser elevene tilbake til vår tid. Det kunstfaglige innholdet fra teater kommer til uttrykk i Martes bruk av fiksjon, rekvisitter og dramaturgi. Hun skaper en tekst som gir elevene rom til å leve seg inn i det fiktive universet, og ved hjelp av rekvisitter klarer hun å ta elevene inn i fiksjon og skape et engasjement inne i lekverden. Dette er i tråd med Sæbø (2016, s. 26) som påpeker at elevene må tas inn i fiksjon for å skape fremdrift i det fiktive spillet. Samtidig oppleves strukturen i forløpet som fastlagt. Den åpner i liten grad for at elevene kan endre eller skape noe nytt i teksten sitt forhåndsdefinerte uttrykk. Dette skiller seg fra tekstskapingen i Sofie sine improvisasjonsøker, hvor elevene sine innspill og impulser er utgangspunktet for teksten sitt uttrykk, og elevenes tolkninger av meningsinnholdet. De forhåndsbestemte replikkene definerer hva som skjer, og fungerer som en spillhandling som elevene kan spille videre på og improvisere små sekvenser til, men uten at det får noen videre betydning for tekstens utvikling.

Utdraget fra dinosaurverden viser hvordan replikkene bidrar til å skape et handlingsrom hvor elevene kan improvisere. Likevel er det begrenset hvor lenge elevene klarer å drive den improviserte handlingen, før en helt ny replikk lager nye føringer for hva som skal utspille seg. Den dramatiske handlingen som replikkene legger til rette for, får en mekanisk karakter som hindrer elevene i å skape utfra egne impulser. På den måten bidrar den strenge strukturen til å hindre elevenes kreative uttrykk, og muligheten for å tolke uttrykkets betydning i etterkant. Sæbø (1998, s. 44) skriver at drama uten det kunstfaglige innholdet fort blir redusert til en overfladisk, gjengivelse av lærestoffet, som hverken bidrar til ny innsikt i lærestoffet eller i dramafaget. I det perspektivet bør læreren etterstrebe en åpen struktur for å sikre at det kunstfaglige innholdet ivaretas. Ut fra vår empiri kan det virke som at læreren må ha kunstfaglig kompetanse og være trygg på en åpen prosess for å realisere en slik arbeidsform.

I intervjuet med Marte kommer det frem at hun er opptatt av hvordan hun skal organisere økten for å skape struktur.

Selv om vi burde brukt kortere tid [i oppstarten], så fikk det i hvert fall dem mer dratt inn i det, og en sånn klar visjon om hva er det egentlig slags oppdrag vi har der inne [i

dinosaurportalen] også. At vi ikke bare skal springe rundt og se hvordan det ser ut.
(norsklærer)

Marte er redd for at elevene skal springe rundt, ukontrollert, inne i lekverden, hvis ikke hun klarer å samle elevene rundt oppgaven på forhånd. Det kan tenkes at hun har behov for mer kontroll i en ny undervisningssituasjon, og med tanke på hennes begrensede erfaring med drama, kan undervisningsformen oppleves som særlig krevende. Heggstad (2012, s. 18) skriver at i drama må voksne være villige til å gi fra seg makt og legge sine egne ideer til side for å møte elevene i fiksjon. Når lærere tar i bruk drama som arbeidsform, krever det at de gir fra seg noe av styringen og i større grad imøtekommer elevenes initiativ. I intervjuet kommer det frem at dette er noe Marte er bevisst på, men ser som en utfordring.

Det var også delvis strukturert det vi skulle gjøre, men så skjedde det jo ting, og det tenker jeg jo at det er jo utfordringen at jeg vil jo ta tak i det om noen kommer med noe. At jeg ikke bare skal følge min egen plan, og tenke nei, det passet ikke inn her.
(norsklærer)

Marte har et ønske om å gi elevene plass til å medvirke, men hun har samtidig behov for en streng struktur. Det kan virke som at det er en utfordring å balansere grad av struktur og grad av medvirkning.

Vår empiri viser at drama er en utfordrende undervisningsform, noe som kan ses i sammenheng med tidligere forskning som peker på at mange lærere ser nytten med drama, men svært få bruker det i undervisningssammenheng (Sæbø, 2003, s. 69; Sæbø, 2016, s. 186). Hvis drama skal være en inngang til å løfte kvaliteten på norskfaglig undervisning, må samtaler om kroppslige uttrykk være forankret i en faglig kontekst. Tekstkyndighet utvikles når elevene får bruke språk som et mentalt redskap til å tolke og forstå uttrykk i sine omgivelser (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 52). Tørnby og Stokke (2018, s. 344) peker på at norsklæreren, i sin forskning, gjorde flere didaktiske grep for å gjøre arbeidet med tablå om til en meningsfull læringskontekst for elevene. Hun trakk frem hendelser i den litterære teksten som ga rom for tolkningsmuligheter og moralske dilemma. Kroppen ble i denne økten en inngang til å forstå og skape et meningsinnhold utfra elevenes forkunnskap og kunnskapsproduksjon. Eksempelet viser hvordan de tre kompetanseområdene i dramafaget er sammenvevde, og kan ikke utnyttes separat. Hvis drama som arbeidsform skal løfte kvaliteten på norskfaglig undervisning, kan det se ut til at læreren må forholde seg til alle de tre

kompetanseområdene i drama i undervisningen. I den sammenheng er det kun enkelte teaterøvelser som ser ut til å egne seg til å utvikle elevenes tekstkyndighet.

5.3 Samarbeidet

For å svar på problemstillingen, drøfter vi om måten samarbeidet er organisert har noen påvirkning på hvordan kunstfaget og norskfaget integreres i undervisningen. Aktørenes roller og målsetting har betydning for hvor godt fagene integreres i samarbeidet. Når det legges opp til tverrfaglighet, er det enkelt å argumentere for at alle de involverte fagene skal få en betydningsfull plass i undervisningen. Dette bekreftes av forskere (Lenoir et al., 2000), og det er nedfelt i offentlige styringsdokumenter (NOU 2015: 8, 2015, s. 24; Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7). I lys av vår empiri har vi sett at det vil være relevant å drøfte samarbeidets struktur på et mer overordnet plan. Når vi videre trekker samarbeidet inn i en kontekst utenfor de konkrete undervisningsoppleggene vi har observert, er det ikke bare møtet mellom de to fagene som er relevant å drøfte, men møte mellom opplæringssektoren og kunst- og kultursektoren. Vi bruker Borgen (2011, ss. 42-43) sin teori om samarbeidsmodeller for å drøfte sider ved samarbeidet som er av betydning for at norskfaget.

Borgen (2011, ss. 42-43) finner tre sentrale styringsmodeller for samarbeid mellom skolen og eksterne aktører. To av disse er spesielt interessante å drøfte opp mot vår empiri. I *den eksterne modellen* er skolen en passiv mottaker av kunst utenfra (Borgen, 2011, ss. 42-43). I denne modellen er det lite rom for forhandling rundt innhold, og kvalitetsvurderingen skjer utenfor skolen. Det finnes flere tilfeller hvor eksterne, kunstfaglige eksperter kommer inn i skolen, uten at lærerne har noen medvirkning i innhold og planlegging. Resultatet er at elevene får estetiske opplevelser som ikke overføres til den øvrige undervisningen (Sahlberg, 2012; Hauge, 2021; Bamford, 2011). *Den integrerte modellen* tar utgangspunkt i Læreplaner for fag, hvor lærerne samarbeider med eksterne aktører om estetiske arbeidsformer. Kunsten blir her en sømløs og integrert del av den vanlige skolehverdagen.

Kunnskapsdepartementet (2010, s. 76) viser til at samarbeid mellom grunnskole og kulturskole skal legge til rette for estetiske aktiviteter og realisering av læreplanmål i fellesskap. For at dette skal skje må samarbeidene ta utgangspunkt i at både lærer og kulturskolelærer samarbeider om undervisningen, noe som gjør at det er den integrerte modellen som etterspørres. Dette kan ses i sammenheng med Bamford (2011, s. 39) som skriver at samarbeid mellom skole og kulturskole bør etterstrebe at begge parter har en aktiv

rolle i å planlegge, implementere og evaluere samarbeidet. Kalsnes (2014, ss. 117-118) argumenterer for at samarbeid mellom skolen og eksterne aktører må være likeverdige, og begge parters kompetanse må få komme til syne dersom det skal være fruktbart for elever og lærere.

5.3.1 Roller i samarbeidet

Dersom en integrert samarbeidsmodell skal realiseres, er det behov for arenaer hvor aktørene kan møtes for å etablere felles målsettinger og planer (Hauge, 2021, ss. 199-200). I samarbeidet vi har fulgt er evalueringsmøtene, i etterkant av improvisasjonsøktene, et godt utgangspunkt for å etablere felles mål og planer. Evalueringsmøtene fremstår som en sentral samarbeidsarena gjennom hele prosjektet, hvor aktørene kan ha en dialog utfra sine ulike ekspertiseområder.

Selv om aktørene i vår studie har en møtearena, snakker de aldri eksplisitt om en felles målsetting for prosjektet. I stedet fungerer evalueringsmøtene gjennomgående som en arena for å løse praktiske utfordringer, og til å snakke løst om ulike ideer. Marte sier at møtene gir henne innsikt i Sofie sine planer, og at de skaper en følelse av tilhørighet til prosjektet. Likevel har vi observert at Marte gjentatte ganger gjør skolefaglige koblinger i løpet av møtene, men at disse gjennomgående ikke settes ut i praksis i improvisasjonsundervisningen. I utdraget fra evalueringsmøtene (utdrag 5), tar Marte opp at en øvelse kan kobles til en oppgave fra norsk, hvor elevene skal skrive karakteristikk til Legofigurer. Dette diskuterer de i korte trekk, men dialogen skifter raskt til å omhandle «voksentetthet». Dette skjer uten at aktørene kommer til enighet om hvordan de faglige innspillene fra Marte skal implementeres i improvisasjonsøktene.

Aktørene har ikke avklart hvordan evalueringsmøtene skal brukes, og det kan se ut som at tiden utnyttes til å løse praktiske utfordringer. Hadde tiden på evalueringsmøtene blitt brukt til å jobbe mot en felles målsetting, kan det tenkes at aktørene i større grad kunne ha utviklet en felles forståelse for de ulike fagene og vektlagt hverandres innspill i undervisningen. Dette kunne ha lagt grunnlaget for å skape og realisere faglige koblinger i undervisningen. Hauge (2021, ss. 189-190) finner at samarbeidsmøter uten en tydelig målsetting kun brukes til å løse praktiske utfordringer. Når dette skjer, har ikke aktørene noe konkret å arbeide mot. Dermed får de ikke mulighet til å fremme sine tanker og ideer om mulige forbedringer, for så å sette disse ut i praksis.

I intervjuet kommer det frem at Marte opplever at hun vet lite om hva som skal foregå i improvisasjonsundervisningen.

Så har det jo også vært litt vanskelig å få et sånn samarbeid til med tanke på planlegginga, hva som kommer, så vi har jo kommet dit [til improvisasjonsøktene] uten å vite hva som skjer, og da blir man automatisk en birolle. Sånn sett har man jo ikke et eierskap til opplegget (...) hvis alle deltakerne hadde hatt litt mer oversikt langsiktig, og ikke bare i ettertid av øktene, så kunne jo det ha.. vært positivt for oss som er med, og skal lære av det og ta det med videre. (norsklærer)

Marte opplever at hun har en birolle i samarbeidsprosjektet. I og med at Sofie står for planleggingen av undervisningen, og fordi det meste av innholdet i improvisasjonsøktene er initiert av henne, forstår vi samarbeidet vi har observert ut fra en ekstern modell. Hauge (2021, s. 195) følger i sin forskning et samarbeid som han klassifiserer i lys av den eksterne modellen. Når kulturskolen er leverandør av kunnskap og tjenester, og står for det aller meste av planlegging og gjennomføring av det faglige innholdet, reduseres mulighetene til å videreutvikle kompetanse og kunnskap hos aktørene. En overordnet plan kunne ha bidratt til at lærerne hadde fått oversikt, noe som kunne ha ført til at lærerne fikk medvirke i større grad.

5.3.2 Aktørenes prioriteringer

Tidligere forskning peker på at samarbeid som etableres uten en overordnet målsetting og tydelig rolleavklaring, i liten grad klarer å integrere estetiske aktiviteter med skolens faglige målsettinger (Hauge, 2021, s. 195; Emstad & Angelo, 2017, ss. 15-16; Borgen, 2011, ss. 42-43; Breivik & Christophersen, 2013, ss. 78-80). I vår studie finner vi at ulike prioriteringer hos samarbeidsaktørene, og mangelen på en overordnet målsetting for prosjektet, gjør det utfordrende å realisere en integrert samarbeidsmodell.

Som vi har vist tidligere i drøftingen, ser aktørene ut til å vektlegge ulike deler av den komplekse undervisningsoppgaven. Marte har et gjennomgående større fokus på faglige målsettinger, mens Sofie tenderer til å vekte det kunstfaglige. Borgen (2014, ss. 150-151) gjør rede for at der hvor det tverrseksjonelle møtet mellom skolen og kulturskolen byr på utfordringer, ser det gjerne ut til å bunne i seksjonenes ulike verdigrunnlag. Breivik og Christophersen (2013, ss. 78-80) underbygger dette, og skriver at de har hørt mange kunstnere uttale seg negativt om skole og pedagogikk når de har vært i skolen. De eksterne aktørene som skolene samarbeider med om kunstfaglig innhold oppfatter kunsten som noe helt adskilt, og objektivt bedre, enn det som til vanlig har plass i skolen. Dersom dette er en generell

konsensus i det kunstfaglige miljøet, vil naturlig nok interessen for å gjøre skolefaglige koblinger når de underviser i skolen være lav (2014, s. 150). I vår empiri uttrykker Sofie at hun ønsker at læreren skal sitte igjen med en teaterfaglig «verktøykiste», men hennes prioritering virker å være rettet mot å gi Marte erfaring og opplevelse med improvisasjon. Hun vil at Marte skal forstå kunstfagets egenverdi.

(...) Altså det kan fort bli sånn at 'impro er bare noe artig vi gjør en gang i uka', men impro har en verdi, men man må ... Læreren må forstå den verdien for å kunne overføre det budskapet til sine elever, og for å kunne gjenbruke den verktøykisten som læreren får. (...) Hvis man ikke har skjønt poenget med impro i skolen, da blir det jo bare motarbeidet tenker jeg. (teaterinstruktør)

Det faktum at Sofie ønsker at Marte skal forstå verdien i improvisasjon, tyder på at hun prioriterer teaterfaget over å utarbeide tverrfaglige målsettinger. Vi har også sett gjennomgående at Sofie aldri bruker begrepet drama. Hun benytter seg kun av «improvisasjon» eller «teater». Dette er sentralt, fordi der teaterfaget ikke i utgangspunktet er tilpasset skolen, er drama et fag som forsøker å forene pedagogikk og teater. I lys av Sæbøs (1998, s. 44) definisjon av dramabegrepet, brukes teaterets virkemidler på en måte som kan løfte den faglige læringen. Dette samsvarer med en integrert samarbeidsmodell, hvor samarbeidet er tett koblet opp mot skolefagene (Borgen, 2014, s. 140). Når Sofie bruker teaterbegrepet istedenfor drama når hun omtaler prosjektet, kan dette være en ytterligere indikator på at hun vektlegger det kunstfaglige i undervisningen. Marte har et tydeligere skolefaglig fokus, og sier hun savner utvikling av øvelser i improvisasjonsøktene som har større overføringsverdi til det elevene skal lære i skolen. «... Jeg tenker litt mer mot ... utvikling av øvelser som blir enda mer reell over i det faglige. At hvis vi hadde fått et større repertoar av noe som ikke bare er lek ikke sant». Marte har et ønske om at improvisasjonsøvelsene skal ha en større overføringsverdi til hennes undervisning. Marte sitt fokus retter seg mot å finne dramaaktiviteter som passer inn i de temaene som hun og klassen jobber med.

Dersom målet med samarbeidet er at det skal være integrert, må begge aktørene få ta aktivt del og bidra med sin kompetanse (Borgen, 2014, s. 140). Fordi aktørene ikke er villig til å strekke seg utover eget interessefelt, vil det være utfordrende å skape et integrert samarbeid hvor aktørenes kompetanse bidrar til å utfylle hverandre. Dermed utfordres muligheten til å løfte den faglige kvaliteten i norskfaget. Samarbeidet resulterer i at elevene får mange møter

med drama som kunstform, men sannsynligvis vil denne muligheten forsvinne da prosjektet er over. Måten samarbeidsprosjektet blir organisert på, kan dermed synes å være lite hensiktsmessig for at læreren skal sitte igjen med undervisningsstrategier og verktøy til å integrere estetiske arbeidsformer i sin videre lærerpraksis.

5.3.3 Behov for ny kompetanse

Det er ikke sikkert det er så enkelt som at økt dialog og felles mål ville sørget for at det blir gjort faglige koblinger i møtene. Da vi tidligere i drøftingen presenterte det utvidede tekstbegrepet, som en inngang til å se improvisasjonsøktene i et norskfaglig lys, gjorde vi dette på bakgrunn av inngående analyse av datamaterialet. Både empirisk analyse, og på bakgrunn av en grundig teoretisk gjennomgang. Dette kan tyde på at det krever en inngående kompetanse for å gjøre disse koblingene. Det ser ut til å være en kreativ prosess hvor det tverrfaglige praksisfeltet som befinner seg i møtepunktet mellom kunsthøgskole, skolefag og didaktikk, må skapes sammen. Aktørene må finne og skape nye former å praktisere kunnskapen sin i møtet med hverandre. Et slikt samarbeid vil være tidkrevende og omfatte store ressurser til organisering, evaluering og fremdrift.

Oppsummert viser både vår empiri og annen forskning at samarbeid mellom to så ulike organisasjoner som skolen og kulturskolen krever et samspill som går utover den enkelte seksjonens kompetanseområde (Hauge, 2021, s. 195; Emstad & Angelo, 2017, ss. 15-16; Borgen, 2011, ss. 42-43; Breivik & Christophersen, 2013, ss. 78-80). Dersom teater skal bli en direkte inngang til å løfte skolefag, må det sees i lys av Sæbø's dramabegrep. Dramafaget realiseres i krysningspunktet mellom tematisk innhold fra fag, didaktiske vurderinger og kunsthøgskole teater (1998, s. 44). Når kunnskapsdepartementet (2020; 2010) tilskynder at kommunene skal legge opp til samarbeidsprosjekter mellom skolen og kulturskolen, gjør de dette uten å legge frem en plan for hvordan samarbeidene skal gjennomføres. Dette kan tyde på at kompleksiteten ved integrerte, tverrseksjonelle samarbeider ikke har blitt tatt i betraktning under utformingen av strategiplanene.

Kjernen i de estetiske fagenes tilstedeværelse i skolen er å gi elevene som-om opplevelser som tiltaler dem, og har en direkte relevans for deres liv (Willbergh, 2019, s. 225). Dette henger sammen med skolens mandat i samfunnet. Skolen har som oppgave å utdanne samfunnsborgere. Jamfør Klafkis (1965) kategoriale danningsoppgaver skal den både dyrke og støtte opp under barns iboende evner, og samtidig tilegne dem den kunnskapen de trenger for å gå

rakrygget inn som demokratiske samfunnsdeltakere (Straum, 2018, ss. 35-37). Willbergh (2019, s. 226) er blant dem som skriver at lærings- og kompetansefokuset i skolen først og fremst svarer på dagens behov, fremfor å stille spørsmål ved det. Hun mener estetiske fag kan være med på å utfordre de etablerte sannhetene i samfunnet. I kunstfag som drama kan elevene bruke egne erfaringer til å reflektere over virkeligheten i en fiktiv verden. Dette gir dem innsikt til å stille spørsmål ved seg selv og virkeligheten de lever i (O'Neill & Lambert, 1988, s. 15).

Slik vi leser styringsdokumentene som omtaler tverrseksjonelle samarbeid i skolen, åpner ikke disse for at kunsten skal ha en egen plass i skolen. De er formulert slik at kunstfagene tilsynelatende begrenses til en inngang til å nå læreplanmålene. Dette er det Sæbø (1998, s. 44) advarer mot, da hun påpeker at dersom drama blir redusert til en overfladisk metode for gjengivelse av lærestoff, vil dette tjene verken drama, eller skolefagene. I sin naturlige form har det moderne dramafaget røtter i teaterkunsten, som er både leken og åpen (Sæbø, 2016, s. 23). Selv om vi ikke skal se teateret og skolen som fullstendige motsetninger, ser vi at teateret møter motstand når det settes inn i en opplæringskontekst. Den målstyrte pedagogikken legger opp til at læreren skal vite hvor elevene skal være på slutten av timen, noe som gjerne slår ut i strenge undervisningsplaner som garderer lærerne for det som måtte komme av hendelser underveis. I teateret er målet først og fremst fysisk og psykisk tilstedeværelse, og innlevelse i det som skjer i rommet (Bolton, 2008, s. 81; Heggstad, 2012, s. 18).

Problemet er altså tosidig. På den ene siden legger ikke strategiene opp til gode måter å få til samarbeid hvor både det kunstfaglige, men også grunnskolelærernes fagdidaktiske kompetanse får plass. De integrerte samarbeidene blir svært komplekse når to aktører fra ulike seksjoner i samfunnet kommer sammen, uten at det foreligger en plan for hva de skal utrette. Møtepunktene mellom det faglige innholdet fra skolen, og det kunstfaglige innholdet fra kulturskolen virker å være nytt og utforsket. På den andre siden bygger kunnskapsdepartementet opp en konsensus i skolen om at det kunstfaglige først og fremst skal være en inngang til å nå læreplanmål (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 76). Dette ser ut til å frata kunsten dens egenverdi. Den åpne lekenheten og de kroppslige erfaringene som Sofie i vår studie vektlegger, blekner i et slikt perspektiv på læring. Som Sæbø (1998, s. 44) også skriver, mister dramafaget mye av sitt potensiale når det begrenses til å kun bli et verktøy for å nå målene i læreplanen.

6 Konklusjon

Målet med forskningen har vært å svare på problemstillingen:

«På hvilke måter kan et samarbeid mellom en skole og en kulturskole løfte norskfaget i begynneropplæringen?»

I Overordnet del av LK20 kommer det frem at elevene skal få være skapende og utvikle seg gjennom praktiske og estetiske aktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 6-7). Dette legger føringer for at alle elever skal få oppleve estetiske arbeidsformer, men kanskje særlig er det de minste elevene som skolen må sørge for at blir ivaretatt. Da vi i problemstillingen snakker om å løfte norskfaget i begynneropplæringen, er det dette perspektivet vi legger til grunn.

Ved å observere samarbeidet over en periode på fem måneder, har vi hatt som mål å sitte igjen med en helhetlig forståelse av hvilke utfordringer og muligheter som kommer til syne i det spesifikke samarbeidet. I tillegg har vi som lærerstudenter vært opptatt av å se på hvilke norskfaglige koblinger vi kunne finne i improvisasjonsøktene. Det tverrfaglige perspektivet er et vi som forskere synes det er viktig å løfte frem hvis samarbeidet skal bidra til estetiske undervisningsformer i skolen. I vår masteroppgave har vi derfor vært opptatt av å se på hvordan samarbeidsaktørene har jobbet med norskfaget og dramafaget i et tverrfaglig perspektiv. Slik funnene som er presentert under forskningsspørsmål tre (kap. 4.3) viser, var ikke aktørenes egne mål med prosjektet norskfaglig forankret. Målet var heller å la elevene å oppleve og jobbe med kunst sammen, for å styrke de sosiale relasjonene dem imellom. Slik Hauge (2021) også tar til orde for i sin forskningsartikkel er det en etterlengtet affære å sette i gang samarbeid mellom skolen og kulturskolen. Samarbeidsprosjektet omtales som svært positivt av både av teaterinstruktøren og norsklæreren. Som observatører sitter vi igjen med et overordnet inntrykk av at alle de involverte har hatt stor glede av prosjektet. Dette poenget faller utenfor vår problemstilling, men er naturligvis et viktig argument for å hente inn eksterne aktører til å gjennomføre undervisning i skolen.

Som forskere har vi fått et metablikk på samarbeidet vi har observert. Vår forskningsprosess har gitt oss tid og rom til å studere de to aktuelle fagområdene, teater og norsk, utenfra. I tillegg har vi innsikt i begge fagområdene gjennom våre personlige erfaringer med teaterfaget og gjennom lærerutdanningen. Etter å ha observert og analysert improvisasjonsøktene, samt å

ha satt analysen vår opp mot teori, fant vi en kobling til det utvidede tekstbegrepet som norskfaget i LK20 bygger på. Særlig er det et kompetansemål som egner seg for å se Teaterinstruktøren sin undervisning i lys av et utvidet tekstbegrep: «[elever skal] utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). I et utvidet tekstbegrep er kroppen en semiotisk ressurs som kommuniserer et budskap, og dramatiske uttrykk kan på den måten forstås som en sammensatt tekst (Eritsland & Kristensen, 2010, s. 66). I improvisasjonsundervisningen ser vi at elevene blir invitert til å ta i bruk det teatrale symbolspråket til å skape, tolke og samtale om tekst. Da diskusjonene i økten er sentrert rundt elevenes egne estetiske uttrykk, ser vi at elevene er særlig engasjert i å diskutere og forhandle om meningsinnholdet (tekstutdrag 2). Elevene oppfatter det estetiske uttrykket ulikt, noe som motiverer dem til å gjøre eksplisitt rede for sine refleksjoner og valg, da de tar del i diskusjonen.

Våre funn peker på at det teatrale symbolspråket kan være en inngang til å utvikle elevenes tekstkyndighet. Tekstkyndige elever skal lese, skape, tolke og forstå ulike sammensatte tekster (Skjelbred & Bjørkvold, 2014, s. 52). Dette er komponenter som kommer til rette i improvisasjonsøktene. Dette tekstperspektivet kommer også tydelig frem i teaterinstruktørens resonnementer i intervjuet. Hun sier at skolen frarøver barn mye av språket sitt når den begrenser uttrykksmulighetene deres til verbalspråklige kommunikasjonsformer. Det at hun mener barn lærer best og mest av å få kjenne og erfare ting fysisk kommer tydelig frem i undervisningen hun gjennomfører. Øvelser som Maskinen gir elevene mulighet til å skape meningsfull tekst gjennom å bruke kroppen som modalitet.

Koblingene til det utvidede tekstbegrepet står i stor grad igjen som et uutnyttet potensial i improvisasjonsøktene. Koblingene blir aldri gjort i evalueringsmøtene fordi aktørene ikke ser dem, og derfor blir de heller ikke tematisert overfor elevene. Dersom disse koblingene hadde vært gjort eksplisitt, og jobbet aktivt med, kunne improvisasjonsundervisningen vært en inngang for begge aktørene til å jobbe med elevenes tekstkyndighet.

Når norsklæreren skal gjennomføre en norskfaglig undervisningsøkt med drama som læringsform, forholder hun seg heller til en strukturert og kronologisk organisert fortelling, enn å la elevene skape historien selv. I økten får elevene ta del i en allerede etablert historie, istedenfor at teksten blir skapt av dem, i øyeblikket. Dette tyder på at den åpne, elevstyrte arbeidsmåten som teaterinstruktøren introduserer, er vanskelig for norsklæreren å adaptere.

Det virker å være lite spillerom i norskøkten for at elevene skal få bruke det teatraliske symbolspråket til å skape og tolke uttrykkene i dinosaurverden som læreren tar dem inn i. Ifølge henne selv, ønsker norsklæreren å finne gode dramaøvelser, som både ivaretar elevenes mulighet til å være skapende, og samtidig hjelper henne å imøtekomme LK20. Her underbygger vår empiri forskning som er gjort på området, blant annet av Bamford (2011, s. 10). Hun skriver at grunnskolelærere kan oppleve det som utfordrende og utrygt å jobbe utfra en åpen og prosessorientert arbeidsform, noe hun ser i sammenheng med skolen sin tradisjonelle og målstyrte praksis. Norsklæreren forholder seg heller til en strukturert og kronologisk organisert fortelling, enn å la elevene skape historien selv. Dette tyder på at den åpne, elevstyrte arbeidsmåten som teaterinstruktøren introduserer, er vanskelig for norsklæreren å adaptere. Dette kan bekrefte at lekbaserte, estetiske og elevsentrerte arbeidsformer er vanskelig å realisere i skolen (Hunter & Walsh, 2014, s. 32; Wassermann, 2001, s. 59; Lillemyr, 2020, s. 65).

Slik vi ser det, er det to sentrale utfordringer som stikker seg frem som årsaker til at koblingene mellom norskfaget og dramafaget ikke kommer tydeligere frem i undervisningen. For det første er øvelsene som teaterinstruktøren velger ut ikke umiddelbart forenelige med skolens faglige mandat. Improvisasjonsundervisningen gir ikke norsklæreren øvelser som hun enkelt kan bruke i undervisningen. Sæbø (2009, ss. 235-236) skriver at noen dramaøvelser egner seg bedre i skolen enn andre. For det andre er mangelen på strategiske, didaktiske valg en utfordring. Enkle didaktiske grep kunne ført til at elevene gjorde koblinger mellom aktivitetene i improvisasjonsøkten og tematisk innhold fra andre skolefag. Strukturelle grep som refleksjonsrunder i forkant av Maskinen, hvor elevenes forkunnskaper om tekst stod i fokus, kunne ledet frem til gode diskusjoner om hva tekst er og kan være. Både valg av øvelser og didaktiske grep ligger forankret i mellomsjiktet mellom de to fagene som møtes i det tverrfaglige samarbeidet. Teaterinstruktøren og norsklæreren må utnytte sin samlede kompetanse til å komme frem til gode løsninger som kan ivareta mål fra begge fag, sammen. Forskning viser at tverrfaglighet er forutsatt av at begge inngår kompromiss, og imøtekommer det andre fagets form og formål. Slik kan samarbeidet bidra til integrert kunnskap for å muliggjøre et læringspotensial som oppstår på tvers av fagområdene (Lenoir et al., 2000, s. 105).

Mye tyder på at både norsklæreren og teaterinstruktøren går inn i dette samarbeidet med en tanke om at kunstfag og skolefag er to separate ting. Norsklæreren sier at mange av improvisasjonsøvelsene havner på siden av den vanlige undervisningen, og teaterinstruktøren mener det ikke er nødvendig å koble på faglige mål fra LK20 i det hun gjør. Dette leder frem til at det vi ser på som et sterkt faglig potensial i improvisasjonsøktene, står igjen som relativt uutnyttet. Vår samlede tolkning er at begge aktørene mangler en helhetlig kompetanse innenfor områdene i drama. Norsklæreren mangler den kunstfaglige kompetansen som trengs for å kunne koble inn fagstoffet og implementere komplekse dramaøvelser i undervisningen sin. Teaterinstruktøren har tilbrakt for lite tid i skolen til å få innsikt i elevenes faglige forutsetninger og LK20. Dette gjør det vanskelig for henne å ivareta det faglige og didaktiske i undervisningen. Det var ikke før vi var kommet et godt stykke inn i forskningsprosjektet at vi så noen tydelige norskfaglige koblinger i improvisasjonsøktene. Vi oppdaget at uttrykkene som ble skapt i improvisasjonen kommuniserte en historie, og var derfor i stand til å koble på de norskfaglige begrepene: tekstkyndighet og et utvidet tekstbegrep. Dette skjedde etter vi hadde observert og analysert samarbeidet over noen måneder, noe som understreker et behov for kompetanse, tid og vilje til å finne faglige overlapp når tverrfaglig undervisning skal gjennomføres.

Ved å se på det spesifikke samarbeidsprosjektet, er konklusjonen at samarbeid mellom så ulike fagseksjoner er krevende for de involverte. Det kreves en sammensatt og omfattende kompetanse å realisere drama som læringsform i skolen. Selv om to aktører til sammen besitter alle leddene i denne oppgaven, er det ikke gitt at disse overlapper og utfyller hverandre i en samarbeidssituasjon. Når kunnskapsdepartementet legger opp til slike samarbeider (Kunnskapsdepartementet, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2020), må dette derfor sees på som et omfattende prosjekt hvor gode planer og strategier bør legges i forkant. Mange av koblingene som teaterinstruktøren indirekte gjør til tekstkyndighet i intervjuet, kunne blitt kommunisert i møtene med norsklæreren dersom målet med prosjektet hadde vært å finne en felles inngang til norskfaget. Vellykket tverrfaglig undervisning er forutsatt av at alle de aktuelle fagene blir vektlagt, og at det jobbes aktivt for å finne gode koblinger mellom dem. Dette krever oppmerksomhet på oppgaven, og det krever at den gjennomføres med åpenhet og fokus på kreative løsninger.

Alt i alt ser vi at organiseringen av samarbeidet har vært avgjørende for utbyttet av prosjektet. Det er teaterinstruktøren som har planlagt og gjennomført undervisningen, og kvalitetsvurderingen har funnet sted utenfor skolen. Aktørene har ikke forholdt seg til en overordnet plan i samarbeidet, noe som har resultert i at teaterinstruktøren har fått styre retningen på prosjektet, uten at det har vært noe rom for at norsklæreren sine tanker og ideer har fått gjennomslagskraft i improvisasjonsundervisningen. Vår studie peker i retning av at det er de integrerte samarbeidene, hvor aktørene fremstår som likeverdige parter, som er mest konstruktive. Her blir begge kompetanse utnyttet, og kunsten blir en sømløs og integrert del av den vanlige skolehverdagen (Borgen, 2011, ss. 42-43). For å realisere et slikt samarbeid må aktørene kommunisere en tydelig målsetting og rolleavklaring. Målet må være å finne et felles rom for praksis i møtet mellom de ulike skoleslagene og deres ekspertise på ulike fagområder. I møtet mellom to ulike seksjoner, og to ulike fag dannes et nytt kompetanseområde, som verken er likt det skolen eller kulturskolen kjenner fra før. Det er innenfor dette mulighetsrommet at elevenes estetiske erfaringer i undervisningen bidrar til at skolefagene løftes.

Referanser

- Angelo, E. (2012). Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikk lærerstilling. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, (15), 27-45.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN2000-8325-2012-01-03>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259-277). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2011). *Arts and Cultural Education in Norway*. Oslo: Nasjonalt senter for Kunst og Kultur i Opplæringen.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. (2017). *Det vurderende øyet- Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik*. Göteborg: Daidalos.
- Borgen, J. S. (2011). Den kulturelle skolesekken – et instrument for kunst- og kunstnerpolitikk eller for kulturpolitikk? I P. Mangset & K. Skjeldal, (Red.), *KulturRikets Tilstand 2010. Senter for kultur- og idrettsstudiar* (s. 41-52). Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Borgen, J. S. (2014). Asymmetri mellom "det kunstneriske" og "det pedagogiske" i Den kulturelle skolesekken. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer?- Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 138-154). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Borgen, J. S. & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig?: Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Oslo: NIFU STEP. Hentet fra:
<https://www.nifu.no/publications/966935/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. Hentet fra
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (2012). *Den Kulturelle Skolesekken- Et utredningsnotat- for kulturutredningen 2014*. Hentet fra
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/styrer_raad_utvalg/kulturutredningen/den_kulturelle_skolesekken-et_utredningsnotat_rokkansenteret.pdf
- Breivik, J.-K. & Christophersen, C. (2013). *Den Kulturelle Skolesekken*. Hentet fra
<https://www.kulturradet.no/documents/10157/105685/Den+kulturelle+skolesekken+2013.pdf>

- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- By, I. Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. & Birkeland, I. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene: Helhetlig, integrert og forskningsbasert? Rapport til kunnskapsdepartementet, 24. juni*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Abdington: Routledge.
- Dahl, R. (1975). *Danny, the Champion of the World*. London: Jonathan Cape.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komitéene. Hentet fra www.forskningsetikk.no
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisningen: Et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal of Research in Arts and Sports Education*, (1), 4-20. DOI:10.23865/jased.v1.489
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, (14), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Eritslund, A. G. & Kristensen, K. O. (2010). Samskriving og dramatisering: Tekstskapende kompetansar hos førskolebarn og elevar på ungdomstrinnet. I J. Smidt, I. Folkvord, & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 65-89). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forvaltningsloven. (1970). *Lov om behandlingmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 19(5), 1-14. Hentet fra <https://doi.org/10.7577/nbf.447>
- Halliday, K. M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hauge, K. (2021). Samarbeid mellom kulturskolelærer og grunnskolelærer: Utdanning og muligheter. I B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.), *Utdanning i*

- kunsthøgskole: Samarbeid, kvalitet og spenninger* (s. 179–203). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch7>
- Heggestad, K. M. (2012). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heian, M. T., Haugsevje, Å. D., & Hylland, O. M. (2016, 01. februar). *Kjent og kjært eller rart og sært? En kvalitativ brukerundersøkelse av DKS for ungdomsskoletrinnet i Buskerud*. Hentet fra <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/kjent-og-kjaert-eller-rart-og-saert/2902/>
- Helland, T. (2013). Vi lærer gjennom livet: Utvikling og læring- kognitive og biologiske perspektiver. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg., s. 273-309). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot en tilstand uten danning? I Ø. Andersen (Red.), *Dannelsen. Humanitas. Paideia* (s. 23-31). Oslo: Sypress Forlag.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and The Teacher. Second edition*. London: Routledge-Forlag.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring- et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (6), 143-157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hunter, T. & Walsh, G. (2014). From policy to practice?: the reality of play in primary school classes in Northern Ireland. Hentet fra *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 19-36. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.830561>
- Haabesland, A. Å., & Vavik, R. (2000). *Kunst og håndverk- hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden- Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, T. (2019). Jakta på orda som forsvann. I A. A. Becher (Red.), *Lek i begynneropplæringen: En lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 143-156). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, M. (2013). *Estetiske læreprosesser i barnehage, skole og kulturskole*. Oslo: Akademika Forlag.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolen som ressurscenter- konsekvenser for kulturskolelærerrollen. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? - Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109-124). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap pedagogisk virksomhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsson, A.-M. & Strand, H. (2012). Text i verksamhet: mot en samlad förståelse. *Språk och stil* (22), 110-134. Hentet fra [https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:540140/FULLTEXT01.pdf%20\(7](https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:540140/FULLTEXT01.pdf%20(7)
- Klafki, W. (1965). *Studien zur Bildungstheorie und Didakti*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.

- Knutsen, H. & Ørvig, A. (2006). *Scenepresentasjon: Framføringsprosjekter med barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krogh, E. (2010). Ny skriftlighet – på tværs af fag og i danskfaget. *Skriften på væggen. Fællesskrift 10* (10), 24-29. Frederiksberg: Dansk lærerforeningens Forlag
- Kulturdepartementet & Kunnskapsdepartementet. (2014). *Det muliges kunst: Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd_det_muliges_kunst_f4398b_lenket.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Kulturskoleløftet: Kultuskole for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kulturskoleloftet/id625582/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang- Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lenoir, Y., Larose, F. & Geoffroy, Y. (2000). Interdisciplinary Practices in Primary Education in Quebec: Results from Ten Years of Research. *Issues in Integrative Studies*, (18), 89-114. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/237689295_Interdisciplinary_Practices_in_Primary_Education_in_Quebec_Results_from_Ten_Years_of_Research
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i: sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1- Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 177-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø- En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillemyr, O. F. (2019). Lek som fenomen- motivasjon for læring. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen- Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: SAGE publications.

- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: sammensatte tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Bokklubben.
- Myhre, R. (1978). *Innføring i pedagogikk. 2 : Skole- og undervisningsteori*. Oslo: Fabritius Forlagshus.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T. & Lillejord, S. (2013). Undervisning og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap- Undervisning og læring (2. utg., s. 137-174)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: Motorisk læring som en kjerne i faget. I I. Kvigstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139-166). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1988). *Dramaførløb*. (K. Alan, & J. Claus, Overs.) Århus: Teaterforlaget drama.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (3. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reder, S. & Davila, E. (2005). Context and literacy practices. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 170-187. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000097>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og manifold: Sanfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønningen, L. H. (2015). Den fabelfaktiske fortellingen: En interaktiv metodikk for kreativ utforskning og læring. I I. A. Hammer & G. Strømsøe, *Drama og skapende prosesser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sahlberg, P. (2012). *How can research help educational change?* Hentet fra <https://pasisahlberg.com/how-can-research-help-educational-change/>
- Skjellbred, D. & Bjørkvold, T. (2014). Tekst og tekstkyndighet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 31-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (2009). Norskfagets dimensjoner. I J. Smidt, *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (3. utg., s. 16-35). Oslo: Universitetsforlaget.

- Stake, R. E. (1978). The case-study method in social inquiry. *Educational Researcher* 2(7), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X007002005>
- Statistisk Sentralbyrå. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hverresultater 2018/2019*. Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 31-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama- et kunstfag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2003). *Drama i L97: I hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen?* Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* (Doktoravhandling). Institutt for kunst- og medievitenskap, Trondheim.
- Sæbø, A. B. (2010a). Drama og elevenes engasjerte medvirkning i læreprosessen. I B. Aatmosbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (s. 169-177). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sæbø, A. B. (2010b). Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse. *FoU i praksis*, 4(1), 9-25. Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uisxmlui/bitstream/handle/11250/275086/Article_ABS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. & Allern, T. H. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (3), 244-255. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- Sørenstuen, J.-E. (2011). *Levende spor- å oppdage naturen gjennom kunst, og kunsten gjennom natur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Traavik, H., Ulland, G. & Bjørkvold, T. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråkopplæringa på småskolesteget. I H. Traavik, & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 71-96). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2022). Tekstmøter - barnelitteratur mellom medier. I E. S. Tønnessen & R. S. Stokke (Red.), *Litteraturmøter for barn: Introduksjon for lærere* (s. 335-356). Oslo: Universitetsforlaget.

- Tønnessen, E. S. & Vollan, M. (2015). Tekster og lesere i praksis. I E. S. Tønnessen & M. Vollan (Red.), *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* (s. 11-31). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (s. 326-349). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2022). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (2. utg., ss. 357-382). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Vagle, W., Sandvik, M., & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst, en innføring i tesklingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/ Cappelen.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm, & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development and Higher Psychological Processes* (Redigert av Cole, M.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wassermann, S. (2001). *Lekende læring: Lek på alvor i klasserommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Willbergh, I. (2019). "som om"-opplevelser- viktig for demokratiet: undervisningens estetiske dimensjon og dens begrunnelse. I K. H. Karlsen, & G. B. Bjrønstad (Red.), *Skaper glede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 225-240). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elevenes foreldre

Informasjon om forskningsprosjekt

Forskningsprosjektets formål er å se på samarbeidet mellom kulturskolen og skolen, og i lys av dette undersøke hvordan estetiske læringsprosesser kan bli forstått og praktisert innenfor en norskfaglig kontekst.

[Navn på prosjektet fjernet i vedlegg] er et samarbeidsprosjekt mellom kulturskolen og skolen. Dette prosjektet ønsker vi å følge opp i vår mastergradsavhandling på grunnskolelærerutdanninga. I dette skrivet gir vi dere foresatte informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for dere.

Formål

Formålet med datainnsamlingene er å belyse hvordan improvisasjon kan gi lærer flere verktøy og handlingsrom i egen praksis. Vi vil delta i improvisasjonsøktene i klassen som deltakende observatører. Det er ikke enkeltelever som er hovedfokus for våre observasjoner, men læreren, dramapedagogen og klassen som helhet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges Arktiske Universitet.

Hvorfor er du inkludert i studien?

«Impro i skolen» er et prosjekt som har som formål å gi lærer og skole et større repertoar i arbeidet med praktiske- og estetiske læringsverktøy. Undervisningen kan være med å belyse de mulighetene og begrensningene som estetiske læringsverktøy fører med seg. Elevenes opplevelser, reaksjoner og holdninger til undervisningen kan være viktige indikatorer i dette arbeidet. Vi vil derfor delta aktivt som forskere inn i undervisningsøktene, samt at vi vil være passive observatører på enkelte av øktene.

All data og våre notater fra observasjonene anonymiseres direkte. Datamaterialet vil heller ikke kunne knyttes til skolen eller kommunen i den publiserte masteravhandlingen.

Som deltakere i samarbeidsprosjektet har vi skrevet under på en taushetserklæring.

Lovfestet rett til å reservasjon

Du som foresatt kan når som helst protestere mot at ditt barn inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å protestere.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer, ta kontakt med:

- UiT Norges Arktiske Universitet ved hovedveileder Florian Hiss [E-post og telefonnummer fjernet i vedlegg]
- Vårt personvernombud: [Navn, E-post og telefonnummer fjernet i vedlegg]
- Student/forsker Mia Fyhn Jensen, [E-post og telefonnummer fjernet i vedlegg]
- Student/forsker Mari Klasbu, [E-post og telefonnummer fjernet i vedlegg]

Med vennlig hilsen

Florian Hiss
(Forsker/veileder)

Mia Malén Fyhn Jensen
(Forsker/student)

Mari Klasbu
(Forsker/student)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema til nøkkelinformantene

Deltagelse i forskningsprosjekt

Forskningsprosjektets formål er å se på samarbeidet mellom kulturskolen og skolen, og i lys av dette undersøke hvordan estetiske læringsprosesser kan bli forstått og praktisert innenfor en norskfaglig kontekst.

[navn på prosjektet fjernet i vedlegg] er et samarbeidsprosjekt mellom kulturskolen og skolen. Dette prosjektet ønsker vi å følge opp i vår mastergradsavhandling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva deltagelse i prosjektet innebærer for deg.

Formål

Prosjektet er en del av vår 45stp Masteravhandling på grunnskolelærerutdanning 1-7, ved UiT Norges Arktiske Universitet. Avhandlingen skal leveres i mai, 2022.

Målet vårt er å gjøre en analyse av estetiske læringsprosessers posisjon i norsk skole. Dette skal vi gjøre gjennom å følge det eksterne samarbeidsprosjektet [navn på prosjektet] som gjennomføres høsten 2021 og våren 2022. I dette prosjektet går kulturskolen inn i et samarbeid med en barneskole hvor målet er å gi lærerne på trinnet noen verktøy som kan implementeres videre i lærernes egen undervisningspraksis.

Samarbeid mellom de to organisasjonene er avhengig av beslutninger gjort på et høyere nivå. Derfor er det av interesse å intervju skoleledere for å forstå samarbeidet i et større perspektiv.

For å kartlegge hvilke systematiske prosesser som må til for å gjennomføre et samarbeidsprosjekt mellom skole og kulturskole ønsker vi å snakke med informanter på flere nivåer i institusjonene.

Gjennom etnografisk forskning ønsker vi å belyse hvilke faktorer som spiller inn i samarbeidet og gjennomførelsen av et slikt prosjekt, hvor to ulike læringstradisjoner møtes med et felles mål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å forstå de ulike aktørene sine intensjoner og målsettinger i samarbeidsprosjektet, ønsker vi å snakke med informanter på flere nivåer i institusjonene. Utvalget er valgt på bakgrunn av tilknytning til prosjektet [navn på prosjektet], som gjennomføres høsten 2021 og våren 2022.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at:

- Du deltar i dramaøktene hvor vi forskere vil fungere som deltakende- og ikke-deltakende observatører. Vi vil notere ned viktige observasjoner både herfra og fra evalueringsmøtet i etterkant. Notatene anonymiseres.
- Vi vil be lærer og teaterinstruktør om å delta på et intervju som vil vare i ca. 60 minutter. Intervjuet vil omhandle organisasjonens posisjon i samarbeidet mellom skole og kulturskole, samt deres holdninger til bruk av estetiske læringsprosesser i skolen. Vi vil benytte oss av lydopptak og notater fra intervjuene. Lydopptak, logg og notater vil lagres elektronisk internt i universitetets maskinvare.

- Våre observasjoner fra dramaøktene og evalueringsmøtene vil være utgangspunkt for enkelte av temaene i intervjuet, og vi vil derfor kunne forekomme at hendelser hvor elever og lærere som deltok blir diskutert. Vi vil derfor be intervjuobjektene om å unngå å bruke navn på deltakerne.

Vi vil ta lydopptak og notater fra intervjuene. Lydopptak, logg og notater vil lagres elektronisk internt i universitetets maskinvare.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ved ILP vil Mia Jensen og Mari Klasbu ha tilgang til informasjon som lagres. I tillegg vil vår veileder og biveileder ved UiT ha delvis tilgang.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres før det lagres på vår data. Lydopptakene lagres internt og kun vi vil ha tilgang på materialet. Etter endt forskning vil dette materialet destrueres.

Du anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige publikasjonen som forskningen inngår i.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. Juni. 2022. Personopplysninger og opptak destrueres ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges Arktiske Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Studenter/Forskere: Mia Fyhn Jensen, [E-post og telefonnummer fjernet i vedlegg] og Mari Gullner Klasbu [E-post og telefonnummer fjernet i vedlegg]
- UiT Norges Arktiske Universitet ved hovedveileder Florian Hiss, [E-post og telefonnummer fjernet i vedlegg]
- Vårt personvernombud: [Navn, E-post og telefonnummer fjernet i vedlegg]

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

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

Med vennlig hilsen

Mia Malén Fyhn Jensen
(Forsker/student)

Mari Klasbu
(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kan et samarbeidsprosjekt mellom skole og kulturskole bidra til implementering av estetiske læringsprosesser i norskfaget?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
- at det blir tatt notater i evalueringsmøtene som inngår i forskningsprosjektet
- at det blir tatt notater under og i etterkant av undervisningsøktene som inngår i forskningsprosjektet
- at de andre informantene som intervjues kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning av meldeskjema fra NSD

03.05.2022, 13:36

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

351313

Prosjekttittel

Masteravhandling; Estetiske læringsprosesser på småtrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Florian Hiss, florian.hiss@uit.no, tlf: 77644269

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mari Gullner Klasbu, mkl037@post.uit.no, tlf: 47244616

Prosjektperiode

26.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

15.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagere i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6141e3ae-fbfd-4341-a71f-9d31c294707f>

1/2

tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Intervjuguide teaterinstruktør

Intervjuguide teaterinstruktør

Innledning:

- Taushetsplikt og anonymisering
- Lydopptak
- Gjøre rede for hvilke tema vi skal innom i løpet av intervjuet.
- Har du noen spørsmål før vi begynner?

Oppstarten i gangen- fantasi

Vi tenkte vi kunne starte med begynnelsen. I forkant av den første økta møtte du elevene på gangen, og du hadde en liten gjennomgang med dem hvor du blant annet ba dem om å «skru på fantasien» og «se for seg en blackbox».

Kan du fortelle litt om dette? Hva er målet ditt med å starte improvisasjonsøktene på denne måten?

Hva skjer med elevene når du sier at de skal skru på fantasien?

Hvorfor velger du å gjøre oppstarten ute i gangen?

Kropp i rom

Hver gang du skal ha en improvisasjonsøkt så ryddes rommet for stoler og pulter slik at elevene har en stor flate å jobbe på.

Kan du si litt om hvorfor?

Hvordan påvirker det elevene?

Hvordan påvirker det undervisningen?

Hvordan synes du skolens lokaler er å jobbe i?

På et tidlig evalueringsmøte, hvor dere snakket om lekser, høytlesning og stemmebruk så nevnte du om at du ofte venter med stemme og fokuserer på kropp først.

Kan du si litt mer om hvorfor?

Hva har kropp å si i teaterfaget?

Hva må elevene beherske for å mestre teater som en arbeidsform?

Du har brukt ordene «magefølelse» mange ganger i undervisninga. Dette er ord som vi ikke har hørt så ofte i skolesammenheng.

Hvorfor?

Hva legger du i begrepet?

Vennetunnelen

Vi observerte en økt hvor øvelsen «vennetunnelen» ble brukt. Elevene skapte en tunnel med kropper og armer i rommet. To og to gikk elevene inn i tunnelen, og alle som var en del av tunnelen skulle si fine ord til de som gikk forbi.

Kan du huske hvordan du opplevde denne øvelsen?

Under evalueringsmøtet i etterkant sa Marte at, «elevene så helt betuttet ut» og «at det som skjedde i undervisningen forsterket læringa».

Hva er det med denne øvelsen som skaper slike øyeblikk?

Samarbeidsprosjektet

I dette prosjektet kommer kulturskolen inn i skolen og gjennomfører improvisasjonsundervisning. Dette er to ulike organisasjoner, med ulike læringstradisjoner.

Hvordan opplever du samarbeidet mellom skolen og kulturskolen?

Hva tenker du er prosjektets viktigste målsetting?

Hvordan forstår du din rolle?

Hva tenker du er hensikten med evalueringsmøtet?

Hvordan synes du evalueringsmøtet fungerer?

Hvilke kvaliteter ved måten du snakker og jobber på tenker du er nytt for lærere og elever i skolen?

Har du tatt noen bevisste valg i verdiene du kommer inn med og fremmer?

Improvisasjonsøktenes oppbygging

Etter å ha observert improvisasjonsøktene, ser vi at du alltid bruker lang tid på oppstarten av øktene (etter at elevene har kommet inn i improvisasjonsrommet). Et eksempel er når vi

brukte tid på å snakke om musikkturen elevene hadde hatt i forkant, hvor du spurte hvilken melodi de hadde spilt og ba dem om å fortelle hvilke toner de brukte.

Hvorfor bruker du tid på dette?

Du har brukt begrepet «innlogg». Hva legger du i dette?

Du sier ofte at elevene skal stille seg ved siden av noen de ikke er så mye sammen med.

Hva er hensikten med det?

Klasseledelse

Hva tenker du er vesentlige egenskaper for en som leder teaterfaglige prosesser?

Hvordan tenker du dette skiller seg fra den tradisjonelle lærerrollen?

Refleksjon

I etterkant av noen av øvelsene gjennomfører du en liten refleksjonsrunde med elevene rundt hva de så og gjorde underveis.

Er dette noe du gjør bevisst etter enkelte øvelser? Hvilke?

Hvor stor plass bør refleksjon få?

Avslutning

Har du noen tanker om avslutninga på improvisasjonsøktene?

Implementering i norskfaget

På evalueringsmøtene har dere snakket om hvordan lærerne på 3. trinn kan få noen verktøy som de kan ta med seg inn i egen undervisning.

Hvilke verktøy syns du det er viktig å gi?

Hvordan syns du det er å implementere elementer fra norskundervisningen i improvisasjonsøktene?

Du har pratet i evalueringsmøtene om at du ikke vil være så pålogget norsken.

Hvorfor?

Når i prosessen tenker du det er naturlig å koble på fag? Og hvorfor?

Dramafagets progresjon og utvikling

Har du sett noen utvikling hos elevene i løpet av improvisasjonsøktene? I så fall, på hvilke områder?

Maskinen

I november har du gjennomført øvelsen «Maskinen» flere ganger. Du har sagt på et evalueringsmøte at Maskinen fort blir for vanskelig med så små barn.

Kan du si hva som er målet med maskinen og hva som gjør denne øvelsen krevende?

En av de voksne som var med sa selv at hun opplevde øvelsen som krevende fordi det er skummelt å skulle gå ut på gulvet og gjøre noe, særlig når man er en av de første som går. I tillegg var det jo noen elever som ikke ville være med på øvelsen første gang dere gjennomførte.

Tror du elevene også opplever at dette er skummelt? Hvorfor?

Kan man gjøre noen grep for at det skal bli mindre «skummelt» å gå inn i denne formen for fiksjon?

Progresjon og utvikling - tidsaspektet

Du snakket om motstand i november og nevnte at elevene begynte å overkomme en motstand i improvisasjonsøktene.

Er det noen konkrete erfaringer eller observasjoner som du har merket deg, som tilsier at de begynner å komme over motstanden?

Du sier at elevene henter inspirasjon fra hverandre i arbeidet med Maskinen.

Hvordan ser du det?

Avslutning

- Oppsummering
- **Har du noe du vil kommentere eller legge til?**

Vedlegg 5: Intervjuguide norsklærer

Intervjuguide– norsklærer

Innledning:

- Taushetsplikt og anonymisering
- Lydopptak
- Gjøre rede for hvilke tema vi skal innom i løpet av intervjuet.
- Har du noen spørsmål før vi begynner?

Improvisasjon i skolen

Hvordan synes du det har vært å delta i Sofie sin teaterundervisning?

Hvordan tror du elevene har opplevd teaterundervisningen?

Sofie har brukt ordene «magefølelse» og «å skru på fantasien» mange ganger. Dette er ord som vi ikke har hørt så ofte i skolesammenheng.

Har du noen tanker om hvorfor hun bruker disse begrepene?

Har du gjort deg noen tanker om hvor du kan benytte deg av elementer fra improvisasjonsøktene i annen undervisning?

Du nevnte i et av evalueringsmøtene at du synes improvisasjon kunne være utfordrende fordi det ikke nødvendigvis passer for alle elevene.

Kan du utdype dette?

Samarbeidsprosjektet

I dette prosjektet kommer kulturskolen inn i skolen og gjennomfører improvisasjonsundervisning. Dette er to ulike organisasjoner, med ulike læringstradisjoner.

Hvordan opplever du samarbeidsprosjektet mellom skolen og kulturskolen?

Hva tenker du er prosjektets viktigste målsetting?

Hvordan forstår du din rolle?

Hva tenker du er hensikten med evalueringsmøtet?

Hvordan synes du evalueringsmøtet fungerer?

Improvisasjonsøktenes oppbygging

Oppstart

Kan du si litt om hvordan du opplever oppstarten?

Er det er elementer ved oppstarten i improvisasjonsøktene som du ser at du kan bruke i annen undervisning?

I oppstarten av improvisasjonsøktene har Sofie flere ganger møtt elevene ute på gangen, bedt dem om å skru på fantasien og bruke magefølelsen mens hun beskriver hvordan et teaterrom ser ut.

Hva tenker du om en slik måte å starte undervisningen på?

Ved et par anledninger har du nevnt at elevene har fått mye rom til å snakke og fortelle i oppstarten av improvisasjonsøktene, og at det blir mindre tid til hoveddelen av øktene.

Kan du si mer om dette?

Hvorfor er dette noe du har ønsket å trekke frem?

Refleksjon

Ut fra noen av de tingene du har sagt i evalueringsmøtene har vi tolket det slik at du opplever at refleksjon og samtale rundt det som tematiseres i improvisasjonsrommet er viktig. Blant annet nevnte du at en av øvelsene som Sofie foreslo hvor man skulle stille seg på rekke etter status kunne være utgangspunkt for samtaler rundt identitet.

Vil du si at det stemmer at dette er noe du synes er viktig å vektlegge?

Hvor stor plass bør refleksjon få?

Avslutning

Har du noen tanker om avslutningen på improvisasjonsøktene?

Vennetunnelen

Vi observerte en økt hvor øvelsen «vennetunnelen» ble brukt. Elevene skapte en tunnel med kropper og armer i rommet. To og to gikk elevene inn i tunnelen, og alle som var en del av tunnelen skulle si fine ord til de som gikk forbi.

Kan du huske hvordan du opplevde denne øvelsen?

Under evalueringsmøtet i etterkant sa du at «elevene så helt betuttet ut»

Kan du utdype hva du mente med dette?

I forbindelse med «vennetunnelen» sa du at improvisasjonsundervisningen forsterket noe som dere hadde gjort i norsktimene med tema «gode og vonde ord». Dette nevnte du også for elevene underveis i øvelsen.

Kan du utdype dette?

Hvorfor gjorde du denne koblingen muntlig for elevene?

Kropp i rom

I improvisasjonsøktene ryddes rommet for stoler og pulter slik at elevene har en stor flate å jobbe på.

Er elevene vant til å jobbe på denne måten?

Hvordan påvirker dette elevene og undervisningen?

Hva tenker du om å jobbe i skolens lokaler hvis du skal bruke improvisasjon?

Dramafagets progresjon og utvikling

Har du sett noen utvikling hos elevene i løpet av improvisasjonsøktene?

Hva må elevene beherske for å mestre teater som en uttrykksform?

Maskinen

I november har Sofie gjennomført maskinen flere ganger.

Hva syns du om denne øvelsen?

Sofie har flere ganger stoppet elevene og begynt på nytt. Opplever du at det hjelper for å få elevene til å forstå øvelsen?

Hva tenker du må til for at øvelsen skal fungere? Hva krever den av deltakerne?

En av de voksne som var med sa selv at hun opplevde øvelsen som krevende fordi det er skummelt å skulle gå ut på gulvet og gjøre noe, særlig når man er en av de første som går. I tillegg var det jo noen elever som ikke ville være med på øvelsen første gang dere gjennomførte.

Tror du elevene også opplever at dette er skummelt? Hvorfor?

Er dette noe som har endret seg over tid?

Hvilke grep må læreren ta for å lede elevene videre i denne progresjonen?

Implementering i norskfaget

På evalueringsmøtene har dere snakket om hvordan lærerne på 3. trinn kan få noen verktøy som de kan ta med seg inn i egen undervisning.

Opplever du at du sitter med verktøy som du kan ta med deg inn i din praksis?

Avslutning

- Oppsummering
- **Har du noe du vil kommentere eller legge til?**

Vedlegg 6: Leserveileder for informantsitater

Markering i teksten	Hva markeringen indikerer
(...)	tekst er kuttet bort av forfatteren
...	Informanten tar en pause i resonnementet sitt
[tekst]:	forfatterens innspill for å sette leseren inn i konteksten
<i>Kursivert tekst</i>	Beskrivelser av situasjoner, basert på våre observasjoner.
Sofie	Pseudonym for teaterinstruktør
Marte	Pseudonym for norsklærer

