

**ILP**

**Devised teater metodikk for utvikling av kreativitet i profesjonelle læringsfelleskap i videregående skole**

Camilla Steine Munk

Masteroppgave i pedagogikk 3900, mai 2022



## Sammendrag

Denne studien undersøker devised teater som metodikk for utvikling av kreativitet i profesjonelle læringsfelleskap i videregående skole. Oppgaven har et overordnet forskningsspørsmål: *Hvordan kan metodologi og metoder fra devised teater bidra til utvikling av kreativitet i læreres samarbeid i videregående skole?* For å få data til å svare på forskningsspørsmålet ble det utviklet og gjennomført deltakende aksjonsforskning sammen med lærere ved to faglag innad i en avdeling ved en videregående skole. Som deltakende aksjonsforsker har jeg tilrettelagt for, og inngått aktivt i dialog, refleksjoner og en i devising prosess med ulike praktiske øvelser. Jeg har hatt til hensikt å inngå i likeverdige møter med lærerne for å teste ut ulike måter å arbeide sammen i en kreativ prosess. Gjennom felles og individuell refleksjon over ulike verdier, holdninger og utfordringer i spennet mellom teori og praksis har formålet vært å utvikle en forbedret praksis.

Funn i studien peker på noen forutsetninger for utvikling av læreres utvikling av kreativitet gjennom samarbeidende prosesser i det profesjonelle læringsfelleskapet. Noen av disse er organisering av læringsprosesser for lærere som åpner for spontanitet, støtte til å ta risiko, psykologisk sikkerhet, involvering og lik aktiv deltakelse. Andre identifiserte funn er spenninger som oppstår mellom en ny “kreativ praksis” og tradisjonell “skolsk praksis” når ny praksis prøves ut innenfor den videregående skolens stedsspesifikke praksisarkitektur. Empirien ses i lys av teorier om devised teater metodikk, kreativitet, profesjonelle læringsfelleskap og praksisarkitekturteorien.

Basert på denne studien er min vurdering at skal skolen styrke utvikling av kreativitet, må en rekonstruering av forståelsen av kreativitet, læring og profesjonelle læringsfelleskap til. For å lykkes med en slik omstilling må både praksis og praksisarkitektur endres da disse påvirker hverandre dialektisk. Oppgaven min konkluderer med at devised teater metodikkens eklektiske tilnærming, prosessorientering og system for kollektivt skapende arbeid er relevant for det profesjonelle læringsfelleskapets utviklingsarbeid i den videregående skolen, men også aksjonsforskningen.

Nøkkelord: Kreativitet, kollektiv kreativitet, devised teater, profesjonelle læringsfelleskap, kritisk deltakende aksjonsforskning og teorien om praksisarkitekturer.

## Forord

Masterprosjektet har kommet til en avslutning. Jeg sitter igjen med en glede og takknemmelighet over og ha fått muligheten til å fordype meg i tematikk som jeg har et dypt engasjement for. Prosessen har vært en stor personlig utvikling for meg- jeg har grodd noen nye grå hår. Ikke minst har det vært en fantastisk spennende faglig reise.

Først og fremst vil jeg takke lærerne for deres åpne og nysgjerrige innstilling til faglig og pedagogisk praksis, og deres uvurderlige bidrag i aksjonsforskningen og devising prosjektet. Kunnskapen, delingene og refleksjonene deres har gjort denne masteravhandlingen mulig. Jeg vil også takke den videregående skolen som åpnet dørene for prosjektet mitt, og for oppriktig engasjement for nye kreative læringsveier.

Jeg vil takke min meget dyktige veileder Yngve Antonsen for stoisk ro i en prosess som på alle måter kan karakteriseres som "Zig-Zag- path". Takk for all kunnskapen du har delt gjennom hele prosjektet. Det har vært topp å spille kreativ ping-pong med deg.

En takk skal også sendes til Heidi Marian Haraldsen ved KHiO som sendte meg fagstoff i oppstarten av prosjektet. Det var en av de artiklene som tente den første gnisten. Takk til Stig Audun Eriksson ved HVL for at du tok deg tid til å svare på e-post i påsken, og bidro med innsiktsfulle refleksjoner knyttet til devising- begrepet.

Jeg vil takke vennene mine som har støttet meg og heiet utenfor prosjektet. Dere er gull.

Til slutt en personlig takk mine nærmeste som har hjulpet og trodd på meg, og gjort dette mulig å gjennomføre. Takk til min kjære søster Merethe for gode samtaler, og for at du tok deg tid til å lese korrektur. Takk til mamma og pappa for at dere alltid deler av deres utømmelige engasjement for teater, politikk og samfunn. Det har blitt mange gode middager og samtaler i denne tiden.

Og en ekstra takk til kjæreste Kasper som alltid lytter, undrer og ler sammen med meg. Takk for at du drev familiemaskineriet mens jeg satt på kontoret. Og takk til Ask og Vilde som fyller livet med fantasi, lek og glede. Jeg er heldig som har dere. Jeg avslutter nå med sitatet som sto på kortet jeg fikk av dere i dag:

*Å våge er å miste fotfeste en liten stund. Å ikke våge er å miste seg selv.*

*A devise show sets sail without quite knowing where it will land. For this reason it feel quite risky, but it can produce surprises and respond to possibilities unrestricted by fixed narrative.*

(Collective statement of IOU Theatre)



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag

Forord

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUKSJON .....   | 1  |
| 1.1 Innledning .....  | 1  |
| 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....                       | 4  |
| 1.4 Studiens disposisjon .....  | 6  |
| 2. Begrepsmessig rammeverk .....                                      | 8  |
| 2.1 Et konstruktivistisk perspektiv på læring .....                   | 8  |
| 2.2 Kreativitet .....   | 10 |
| 2.2.1 Kreativ kunnskap og dybdelæring i LK20 .....                    | 11 |
| 2.2.2 En kreativ læringspraksis og pedagogikk .....                   | 13 |
| 2.2.3 Samarbeid og kreativitet - det som oppstår i mellomrommet ..... | 17 |
| 2.3 Det profesjonelle læringsfelleskapet .....                        | 18 |
| 3. Teoretisk rammeverk .....  | 19 |
| 3.1 Teorien om praksisarkitekturer .....                              | 19 |
| 3.2 Devised teater- historisk bakteppe .....                          | 23 |
| 3.3 Devising i kontekst og som begrep .....                           | 24 |
| 3.3.2 Devising prosess .....  | 26 |
| 4. METODE .....   | 33 |
| 4.1 Kvalitativ metode og aksjonsforskning .....                       | 33 |
| 4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....                              | 36 |
| 4.3 Teoretisk perspektiv .....  | 37 |
| 4.3.1 Kritisk teori .....   | 37 |
| 4.3.2 Hermeneutikk .....  | 38 |
| 4.4 Forskningsdesign og fremgangsmåte .....                           | 39 |
| 4.5 Pandemien som hinder og barriere i prosjektet .....               | 41 |

|  |    |
|--|----|
| 4.6 Forskerrollen og etisk refleksjon .....                                | 42 |
| 5 Devising prosessen på den videregående skolen.....                       | 44 |
| 5.1 Forberedelser og utvalg .....  | 44 |
| 5.2 Gjennomføring.....   | 44 |
| 5.2.1 Fase 1: Aksjon 1 – Hvem er vi, og hva vil vi?.....                   | 45 |
| 5.2.2 Tiden mellom aksjon 1 og 2 - Vi kobler på.....                       | 47 |
| 5.2.3 Fase 1: Aksjon 2- En ny vei inn .....                                | 48 |
| 5.2.4 Tid mellom aksjon 2 og 3 – Flere kobler på .....                     | 50 |
| 5.2.5 Fase 2: Aksjon 3 - Elevene har allerede kobla på, hva nå?.....       | 51 |
| 5.2.6 Tiden mellom aksjon 3 og 4- This ship will land, but where?.....     | 53 |
| 5.2.7 Fase 3: Aksjon 4 - Da kreativiteten tok oss- lært og lurt .....      | 54 |
| 5.2.8 Fase 4: Aksjon 5- Revidering og ny retning? .....                    | 55 |
| 5.4 Tematisk analyse .....   | 55 |
| 5.5 Reliabilitet, validitet og generalisering i kvalitativ forskning ..... | 57 |
| 6 Resultater.....  | 59 |
| 6.1 Devising metodikk som kreativ praksis.....                             | 60 |
| 6.2 Det profesjonelle læringsfellesskapet som skapende kollektiv .....     | 67 |
| 6.3 En skolsk praksistradisjon- spenninger og realiteter .....             | 70 |
| 7 Diskusjon.....   | 74 |
| 7.1 CPAR og DT metodologi for implementering av kreativ praksis .....      | 74 |
| 7.2 Praksisarkitektur for kreative profesjonelle læringsfellesskap .....   | 77 |
| 7.3 Spenninger da kreativ praksis møtte “skolsk” praksis.....              | 82 |
| 7.4 Kritisk blikk på studien.....  | 86 |
| 8. Avslutning .....  | 87 |
| 8.1 Oppsummering, implikasjoner og videre vei .....                        | 87 |
| 8.2 Avsluttende refleksjon .....   | 94 |
| Litteraturliste .....  | 95 |



|  |     |
|--|-----|
| Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring ..... | 107 |
| Vedlegg nr. 2: Intervjuguide til fokusgruppeintervju.....    | 111 |
| Vedlegg nr. 3: Melding fra NSD .....                         | 115 |

## Figurliste

|   |    |
|---|----|
| Figur 1 Kemmis et al. (2014) Modifisert oversikt over praksisarkitekturteorien..... | 31 |
| Figur 2 McNiff & Whitehead (2011) Aksjonsforskningsspiralen.....                    | 49 |

# 1. INTRODUKSJON

## 1.1 Innledning

I denne studien undersøker jeg devised teater metodikk for utvikling av kreativitet i et profesjonelt læringsfelleskap i skolen. Det historiske grunnlaget for utvikling av kreativitet i skolen har sammenheng med at samfunnet i løpet av de siste hundre årene har beveget seg fra industriell økonomi til en kunnskapsøkonomi drevet frem av kunnskap, informasjon og innovasjon (Drucker, 1993). Kunnskapssamfunnet baseres på produksjon og distribusjon av kunnskap og informasjon snarere enn produksjon og distribusjon av ting (Drucker, 1993). Kunnskap regnes i dag som en innebygd del, og en tredje faktor i det økonomiske systemet sammen med arbeid og kapital (Florida, 2002). Kreativitet, innovasjon og oppfinnsomhet er grunnleggende elementer i kunnskapsøkonomien. Florida hevder at vi har en økonomi basert på menneskelig kreativitet, og beskriver menneskelig kreativitet som «defining feature of economic life», og bruker begrepet *creative economy*. OECD har lik tilnærming: Å forberede barn og unge på å kunne delta kreativt i en innovasjons økonomi vil være en avgjørende oppgave for skolen i vår tid, og i fremtiden (OECD, 2000). Hastigheten og kompleksiteten på samfunnsendringene gjør at skolens evne til fornying blir viktigere enn noen gang (NOU 2014: 7, 2014). Kreativitet, sammen med innovasjon, er listet som en av ti nøkkelkompetanser for det 21. århundre (2009). Sawyer (2006, s. 42) fremhever behovet for at lærere utvikler sin kompetanse på kreativitet og samarbeid for å kunne forstå læring, undervisning og kreativitet bedre, samt deres egen rolle i et kunnskapssamfunn.

Fagfornyelsen 2020 er har et tydelig elevsentrert læringssyn hvor erfaringsbaserte, utforskende og skapende arbeidsmåter samt evne til kritisk tenking vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2019). I den utdanningspolitiske debatten blir begrepet læringsutbytte ofte brukt som et uttrykk for kvaliteten på opplæringen (Skjeggestad, 2019). Hva som ligger forståelsen av *læringsutbytte* som fenomen varierer utfra om det er forskere, politikere eller lærere som definerer begrepet (Prøitz, 2014). Utdanningsdirektoratet viser til ulike ord som å oppleve og eksperimentere, sanse og søke i definisjonen av begrepet. Eisner (1979) representerer et prosessorienterte perspektiv på læring og et utvidet syn på læringsutbytte hvor all kompetanse elever har tilegnet seg etter endt opplæring, både planlagte

og ikke-planlagte resultater av undervisning og læring, er inkludert. Dermed anses det som umulig å på forhånd fastsette og bestemme all læring, og derfor også umulig å måle all læring (Eisner, 2005). Desentralisert skoleutvikling vektlegger innenfra utvikling (Mausestaden og Helstad (red.)). Dette prosessorienterte perspektivet har utover 2000-tallet i økende grad blitt beskrevet som grunnlaget for utvikling og forbedring av læreres undervisningskompetanse, elevenes læringsutbytte og skolen som helhet (Postholm, 2012). Skal elevene få utbytte av utforskende, kreative og skapende læringsprosesser, er det en forutsetning at lærere selv vet hvordan man jobber slik. For mange lærere vil dette bety en endring av etablert praksis.

Pragmatikeren John Dewey presenterte ideen om «skolen som samfunn», og stadfestet samtidig at «education fails because it neglects this fundamental principal of school as a form of communitiy life» (1897). De siste tiårene har det vært et skifte i tilnærmingen til læreres profesjonsutvikling. Fokuset har gått fra ideen om lærerens undervisning som en individuell og «privat» praksis (Little, 1990), hvor kompetanseutviklingen i stor grad har vært lagt til kursing og workshops utenfor skolen, til en dreining mot lærers læring i samarbeid med kolleger i den pågående praksisen. Dette fokuset kommer blant annet til uttrykk gjennom *professional learning Community* (PLC) eller på norsk, og heretter benevnt som profesjonelt læringsfelleskap (PLF) (Hargreaves, 2007). PLF tilbyr, på tross av store kontekstuelle variasjoner innad i, og mellom land i Europa, USA og Australia, fem grunnleggende prinsipper for læreres profesjonsutvikling: Delte verdier og prinsipper, kollektivt ansvar, refleksiv og utforskende dialog, samarbeid og fremmer læring på både gruppe- og individnivå (Hargreaves & Fullan, 2015). I tillegg gjensidig tillit, respekt og medlem av skolesamfunnet. Bolam et. al definerer *effective learning community* slik: *An effective professional learning community has the capacity to promote and sustain the learning of all professionals in the school community with the collective purpose of enhancing pupil learning* (Bolam, et al., 2005). Kritikere peker på faren for at globale modeller som PLF benyttes som verktøy for sentralstyring, testing, måling og kontrollering (Hargreaves & Fullan, 2015), noe som i sin tur undergraver tilliten til lærerens autonomi og profesjonalitet.

I skolen er det en økende forventning og krav til samarbeid mellom lærere. Fokuset på samarbeid i team og faglag de siste årene har blitt vel etablert praksis, men det ligger fortsatt et forbedringspotensial med tanke på å utvikle og kunne tilby gode metoder og redskaper for kreative og innovative samarbeid. Å endre etablerte tradisjoner, tenkemåter og handlingsmønstre er krevende, og ikke minst når det utfordrer våre verdier og intensjoner. Det

er kanskje noe av årsaken til praksiser vedblir å være så stabile over tid. Men også by på en forklaring på hvorfor det i norsk skole og utdanning, på tross av en rekke reformer opp gjennom årene, fortsatt er mye gjenkjennbart fra utdanningsinstitusjonene som hadde sin fremvekst på slutten av 1800-tallet (Aspfors, Jakhelln & Sjølie, 2021 s.15).

Dette har inspirert meg til å se til devising metodikken for utforskende og skapende samarbeid i skolen. Min bakgrunn som teaterpedagog og lærer i videregående skole har bidratt til en nysgjerrighet rundt koblingen mellom disse to verdenene; Teateret, med sine metoder for kreative, utforskende og skapende samarbeid på den ene siden, og på den andre siden skolen hvor lærere utøver og utvikler sin kompetanse i et profesjonelt læringsfelleskap. Devised teater er ofte, men ikke nødvendigvis, kollektivt skapende arbeid gjennom prosesser som bygger på samarbeid, tillit og dedikert deltakelse (Heddon & Milling 2006). Metodene for å utvikle nye produksjoner er grunnleggende forskningsbaserte. Deltakerne eller aktørene bidrar med, og utvikler mening innenfor sin egen kulturelle og sosiale kontekst (Oddey, 1994). De undersøker, integrerer og transformerer sine personlige erfaringer, drømmer, undersøkelser, improvisasjoner og eksperimenteringer. Metodikken kan slik plasseres innenfor sosialkonstruktivismen og et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Devising handler om tenking, å konseptualisere og forme ideer, være fantasifull og spontan likeså mye som planleggende. Det handler om å finne opp, tilpasse og skape hva du gjør som gruppe (Oddey, 1994, s. 1). Et særtrekk ved devised teater som gjør at det skiller seg fra tradisjonelle teaterformer er vektleggingen av *den eklektiske prosessen*. Begrepet *eklektisk* betyr utvelgende, prøvende eller søkende. Det brukes for å betegne en person eller et uttrykk som blander elementer fra ulike områder eller stiler for å skape nye løsninger (Tranøy, 2019). En eklektisk tilnærming kjennetegnes ved at den benytter en kombinasjon av ulike perspektiver. I devised teater er dette fokuset på innovasjon, oppfinnelser, fantasi, risk og fremfor alt en forpliktelse til gruppen i det utviklende arbeidet. Denne tilnærmingen gjør det umulig å artikulere en enhetlig teori for hvordan teater devises, da hver profesjonelle gruppe har sin unike måte med ulike intensjoner, interesser og utfordringer (Oddey, 1994, ss. 2-3).

En devised teaterforestilling kjennetegnes ved at det kunstneriske produktet vokser frem og genereres av mennesker som jobber sammen i et ensemble eller kollektiv (Oddey, 1994), men kan også utvikles solo (Heddon & Milling 2006). Prosessene og metodene vil variere fra gruppe til gruppe. I en tid hvor praksisfeltet lærere jobber i stadig blir mer uforutsigbart og kompleks, øker samtidig forventningene og kravene til læreres endrings- og omstillingsevne

og vilje. Lærernes samarbeid i kreative og skapende team er et sentralt ledd når skolen skal fornyes og undervisningen forbedres.

Mine antagelser er at eksterne betingelser, som strukturer og rammer, fortsatt henger igjen i «den gamle skolen», og dermed ikke nødvendigvis bidrar til muligheten for å tenke og jobbe på nye måter. Men også interne betingelser som handler om læringssyn, samarbeidspraksiser, verdier og holdninger (Sawyer, 2006). En annen antagelse er at det er mangler i støttende metoder og redskaper for kreativt samarbeid, noe som bidrar til et gap mellom teori og praksis når Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019) skal implementeres. Intensjonen er å teste metoder fra devised teater for å undersøke om de kan bidra til å forbedre læreres samarbeid, og forhindre praksis som forblir på mer overfladisk nivå hvor administrative og systempålagte målsettinger tikkes av.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Studiens empiri er hentet fra deltakende aksjonsforskning på en videregående skole i en halvårsperiode med fokus på lærers samarbeid og implementeringen av Fagfornyelsen 2020. I denne prosessen har jeg hatt en aktiv rolle som deltakende aksjonsforsker i utprøvingen av devised teater metodikk i et samarbeid mellom to faglag; musikk og drama. Noe av dette arbeidet har handlet om å legge til rette for rom for samarbeid hvor målet har vært å opparbeide trygghet, evne til aktiv lytting og selvrefleksivitet som et ledd i utviklingen av kreative og innovative ferdigheter.

Desimone (2009) argumenterer for nødvendigheten av å drive ulike typer studier, fremfor ensidig fokusering på intervjustudier i pedagogisk forskning. Som deltakende forsker har jeg gjennom dialog, refleksjoner og ulike praktiske øvelser hatt til hensikt å inngå i likeverdige møter. Formålet har vært å sammen utforske måter å arbeide kreativt og eksperimenterende. Å gjennomføre felles refleksjoner over ulike verdier, holdninger og utfordringer i spennet mellom teori og praksis, har vært et sentralt virkemiddel for å kunne utvikle en forbedret praksis.

I dette prosjektet har jeg til hensikt å undersøke om metodikk fra devised teater kan bidra til mer kreative, utforskende og innovative samarbeid mellom lærere i et profesjonelt læringsfellesskap. Forskning på kreative læringsmiljø (Davies et.al. 2012 s. 80) viser at tilstedeværelsen av en profesjonell læringskultur innad- eller mellom skoler, som tilbyr muligheter for lærere til å ta risiko i støttende miljø- i stor grad øker en effektiv deling. Dette anses også som sentrale forutsetninger for læreres utvikling av ferdigheter og selvtillit som tilretteleggere for en kreativ læringspraksis. Flere studier indikerer at det blant lærere eksisterer et mangfold av fordommer om kreativitet og pedagogikk, og at det som en del av den profesjonelle læringsprosessen er behov for en rekonstruering av denne forståelsen (Cremin, Burnard, & Craft, 2006).

Med denne bakgrunn har jeg formulert et forskningsspørsmål som retter seg mot selve aksjonsforskningen:

***Hvordan kan metodologi og metoder fra devised teater bidra til utvikling av kreativitet i læreres samarbeid i videregående skole?***

Forskningsspørsmålet er i henhold til Kalleberg (2009) konstruktivt og retter seg mot hva et sett aktører kan og bør gjøre for å omforme en gitt sosial realitet til en bedre sosial realitet. Tiller og Helgesen (2011) viser hvordan nye handlinger, også forstått som innovasjon basert på kreativitet, skapes på grunnlag av koblinger mellom refleksjon, teori og erfaring. Denne forståelsen bygger Tiller og Gedda (2017) videre på i deres beskrivelse av Gjort-lært-lurt metoden når de beskriver relasjonen mellom det deskriptive, det analytiske og den refleksive tilnærmingen som grunnlag for utvikling av ny praksis.

Teorien om praksisarkitekturer (Aspfors, Jakhelln & Sjølie, 2021; Kemmis & Grootenboer, 2008), heretter benevnt som PA-teorien, viser hvordan tradisjoner og lokale forhold opptrer som “usynlige aktører” og påvirker praksis uten at det nødvendigvis er bevisst. For å kunne endre noe vil “et første steg” derfor være å forstå praksis, hva som skjer, og hva som former, støtter og begrenser den (Aspfors, Jakhelln og Sjølie, 2021 s.15). PA-teorien forstår praksis som situert i en sosial kontekst, formet og opprettholdt av arrangementer som involverer forståelser (ytringer mediert i kulturell- diskursive arrangement), handlingsmoduser (handlinger mediert i materiell-økonomiske arrangement) og måter mennesker interagerer med hverandre (relasjoner i sosial-politiske arrangement) (Kemmis & Grootenboer, 2008).

Dermed fungerer teorien som relevant ramme for å kunne danne forståelse for hvordan skolen påvirker lærernes implementering av en kreativ praksis.

For å kunne svare på forskningsspørsmålet har jeg derfor konstruert en analytisk underordnet problemstilling:

***Hvordan kan kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangement muliggjøre og begrense arbeid med kreativitet i videregående skole?***

Hensikten er her å benytte PA-teorien som linse i analysen.

## **1.4 Studiens disposisjon**

Oppgaven har åtte kapitler hvor kapittel 1 er en introduksjon med innledning, bakgrunn for valg av tema samt problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 gjennomgås det begrepsmessige rammeverket for studien hvor jeg i 2.1 plasserer studien innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring og estetisk pragmatisme. Så gir jeg en historisk og kontekstuell redegjørelse av begrepet *kreativitet* i 2.2. Kreativ kunnskap og dybdelæring vurderes i sammenheng og opp mot Fagfornyelsen i 2.2.1, og videre en utdyping av rammer for kreativ læringspraksis og pedagogikk i 2.2.2. Deretter gjør jeg rede for begrepet *kollektiv og distribuert kreativitet* 2.2.3. Til slutt en definisjon av begrepet *profesjonelle læringsfelleskap* i 2.3.

I kapittel 3 redegjør jeg for det teoretiske rammeverket hvor 3.1 er en presentasjon av teorien om praksisarkitekturteorien som er det teoretiske rammeverket for analysen. 3.2 og 3.3 gjennomgår devised teater med historisk bakteppe, devising i kontekst og som begrep og devising prosess.

Kapittel 4 omhandler metode hvor jeg i 4.1 redegjør for studien min som kvalitativt forskningsprosjekt, deltakende aksjonsforskning og casestudie. Her vil jeg også utdype prosjektet mitt som deltakende aksjonsforskning. I 4.2 beskriver jeg den vitenskapsteoretiske tilnærmingen for prosjektet, og i 4.3 redegjør jeg for det teoretiske perspektivet med en

plassering av studien innenfor kritisk teori i 4.3.1. og hermeneutikk i 4.3.2. Videre gir jeg en beskrivelse av forskningsdesign og fremgangsmåte i 4.4, for deretter å kommentere prosjektets hinder og barrierer i 4.5. Som avslutning en refleksjon over forskerrollen og etiske vurderinger i 4.6.

Kapittel 5 er en deskriptiv redegjørelse av devising prosessen og aksjonsforskningen ved den videregående skolen. Underkapitlene beskriver prosessen gjennom faser, aksjonspunkter og tid mellom fasene. I 5.4 redegjør jeg for tematisk analyse som ble brukt som et første analytisk verktøy i tilnærmingen til data. 5.5 er en gjennomgang av reliabilitet, validitet og generalisering i kvalitative forskning og aksjonsforskning.

I Kapittel 6 presenterer jeg resultatene med en analytisk tilnærming hvor 6.1 tar for seg devising metodikk for en kreativ praksis og omhandler det tverrfaglige devising prosjektet med elevene. 6.2 retter seg mot det profesjonelle læringsfellesskapet av lærere som skapende kollektiv i devised prosessen. Og til slutt spenninger og realiteter når kreativ praksis møter en "skolsk" praksistradisjon i 6.3.

I kapittel 7 har jeg en refleksiv tilnærming hvor jeg diskuterer relevante funn vurdert opp mot forskningsspørsmålene. I 7.1 drøfter jeg kritisk deltakende aksjonsforskning (CPAR) og devised teater (DT) metodologi for utvikling og implementering av kreativ praksis. Her vurderer jeg også metodologienes relevans for en desentralisert skoleutvikling. I 7.2 diskuterer jeg praksisarkitektur for kreative profesjonelle læringsfellesskap, etterfulgt av 7.3 diskuterer spenningspunkter som kom til syne da kreativ praksis møtte skolsk praksis. I 7.4 vurderer jeg studien min med kritisk blikk.

Kapittel 8 avslutter jeg med å oppsummere hovedfunnene fra aksjonsforskningen og devising prosessen under fire punkter i 8.1 som er: 1. Devising begrepet- oversettelsesmuligheter og begrensninger, 2. DT metodikk for kreativ læringspraksis i skolen, 3. DT metodikk og CPAR for kollektiv kreativitet i profesjonelle læringsfellesskap og utvikling av skolen som læringssamfunn og 4. Nye brobyggingsprosjekter. Under hvert punkt vurderer jeg noen implikasjoner og reflekterer over muligheter for videre vei. For så til sist en avsluttende refleksjon i 8.2



## 2. Begrepsmessig rammeverk

I dette kapitlet vil jeg definere og redegjøre for de mest sentrale begrepene for denne oppgaven, og slik tydeliggjøre min forståelse samt plassere masterprosjektet innenfor et teoretisk perspektiv og i et begrepsmessig rammeverk.

### 2.1 Et konstruktivistisk perspektiv på læring

Læring er et bredt emne med uklare grenser og mange tilnæringsmåter som overlapper på ulike områder og vis. Generelt kan læring forklares som en relativ varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring (Illeris, 2018). Det konstruktivistiske perspektivet på læring er gjennomgående i det teoretiske grunnlaget i studien min som omfatter dybdelæring, distribuert kreativitet, devised teater, aksjonsforskning (Merriam & Caffarella, 1999). I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i dybdelæring forsøke å belyse ulike perspektiver på, og sammenhenger mellom læring, kreativitet og kollektivt skapende prosesser. I kapittel 2.2.2 går jeg nærmere inn på selve dybdelæringsbegrepet og den koblingen jeg oppfatter begrepet har til kreativ kunnskap (Sawyer, 2019).

Dybdelæringen som utforskende og konstruerende prosess har røtter i kognitive teorier og konstruktivismen, men er også forankret i sosialkonstruktivismen. Piagets (1964) kognitive læringsteori retter seg mot hvordan mening og læring utvikles i individet i en aktiv konstruksjonsprosess (1964), og slik har et individorientert perspektiv på læring. I denne studien undersøker jeg hvordan kreativitet og utvikling skapes mellom lærere som samarbeider om å utvikle sin kreative praksis og kompetanse. Derfor vektlegger jeg dybdelæringens sosiokulturelle og performative aspekt som er forankret i sosialkonstruktivismen.

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet på læring, med blant andre Vygotskys (2001) sosiokulturelle læringsteori i spissen, forklarer hvordan læring og utvikling først skjer i den sosiale sammenhengen og dernest *internaliseres* til individets indre mentale funksjoner. Vygotsky (2001) anser videre språket som det sentrale redskapet for utviklingen av mentale funksjoner. Internaliseringen er en aktiv prosess der individet i møte med *noe* forvandler det

til en del av seg selv i det sosiale miljøet det befinner seg i (2001). Å danne forståelse og mening handler dermed om en vekselvirkning mellom individuelle prosesser og språklig samhandling i sosiale kollektiver. Slik påvirker det historiske, sosiale og kulturelle fellesskapet enkeltindividets kulturelle utvikling (Vygotsky, 2001). Konseptet om «den proksimale utviklingssonen» utvidet forståelsen for hvordan undervisning og læring kan støttes og veiledes gjennom stillasbygging (scaffolds). Dette sto i kontrast til den dominante oppfatningen om læring som hovedsakelig kognitiv prosess og noe som kommer fra et sted inne i individet (Vygotsky, 1934-1986). Merriam og Caffarella (1999) påpeker at sosialkonstruktivistiske teorier stiller seg kritisk til det tradisjonelle utdanningssystemets individorienterte tilnærming til læringsbegrepet og forståelsen av kunnskap som uavhengig av kontekst. Utviklingen av det sosialkonstruktivistiske perspektivet på læring har paralleller til utviklingen av et perspektiv på kreativitet som kollektivt distribuert jamfør Sawyer & DeZutter (2009).

Jeg vil utdype kreativitetsbegrepet i 2.2, men her nevne kort kreativitet og skapende prosess i lys av sosialkonstruktivismen og Vygotskys teorier. Her forstås all kreativ virksomhet og læring som utsprunget fra fantasien, eller «den skapende mekanismen» som Vygotsky kaller den, som beror på levd erfaring og endring (1930/1995). Den skapende mekanismen virker i en dekonstruerings- og konstrueringsprosess når individer deler egne erfaringer og virkelighetsbilder i sosial samhandling med andre. Nye assosiasjoner og perspektiver på etablerte oppfatninger bryter de naturlige koblingene mellom elementene i individets forståelse. Først når dette skjer, poengterer Vygotsky (1930/1995), kan de ulike elementene i individets erfaring forenes på nytt i nye konstellasjoner.

Den estetiske prosess eller formskapende aktivitet, blir også beskrevet i den pragmatiske filosofien av Dewey som en dypere erkjennelsesform hvor det mellom individet og verden dannes relasjon (Dewey, 1934/2005). Individet er aktiv i den formskapende aktiviteten gjennom en sanselig tilstedeværelse som kan forstås som opplevelse. Slik forklarer Dewey hvordan læring og erkjennelse har sitt utspring fra forholdet mellom sansing og handling, og hvor estetisk tilnærming kan bidra til transformasjon der ny erkjennelse, ny mening og nye handlinger blir skapt gjennom forholdet mellom opplevelse og læring (Dewey, 1934/2005, s.63). Både Vygotskys (1930/1995) forståelse av fantasi, og Deweys (1934/2005) pragmatiske perspektiv på erkjennelse gjennom estetisk erfaring henger sammen med læring gjennom estetiske læringsprosesser i devised teater.

## 2.2 Kreativitet

Kreativitet er et begrep som vanskelig lar seg definere utenfor en historisk og kontekstuell sammenheng. Både begrepet i seg selv, og forståelsen av det, har gjennom historien vært fundert i måten individ, samfunn og kultur blir oppfattet og vurdert. I dag defineres begrepet vanligvis, i alle fall i Vesten, som evnen til å skape og frembringe bidrag som både er nyskapende og adekvate, ofte med komponenter som høy kvalitet, overraskende eller nyttige (Sternberg og Kaufman, 2018). Å arbeide kreativt innebærer en opplevelse av å yte sitt aller beste, og bidrar til innsikt og livsglede. Kreativiteten er grunnleggende i det som gjør oss menneskelig, og anerkjennes i vår tid av politikere, utdannere og forretningsledere som en avgjørende faktor for økonomisk suksess ifølge Sawyer (Sawyer, 2012, s. 3). Den anses som livsviktig problemløser i møte med miljø- og samfunnsutfordringer. EU presenterte i sitt Manifesto for Creativity and Innovation in Europe (2009): *Europe`s future depends on the imagination and creativity of its people.*

En historisk undersøkelse av begrepets etymologiske betydning kan gi en dypere innsikt i selve begrepet *kreativitet*, men også hvordan forståelsen av fenomenet har endret seg i takt med sivilisasjonsutviklingen. Termen *kreativitet* har sine røtter i det latinske verbet *creare* som betyr å skape eller frembringe noe. Dette viser til både skapende og innovative aspekter ved begrepet, forestillinger som ikke ble tillagt menneskelig kreativitet i tidlige århundrer (Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C., 2019, p. 6). *Creation* eller skapelse var forbundet med Gud som skaper *noe* ut av *intet*, og naturens skapende kraft. I de tidligste funnene av termen *create* fra 1300-talls tekster benyttes passiv form av verbet i preteritum *ble skapt*. Først på 1500-tallet dukker aktiv-formene (å skape/skaper) opp (Pope, 2005). Likevel forbindes *create* i flere århundrer med det guddommelige utenfor, og i motsetning til det menneskelige. Ordet *kreativitet* blir første gang dokumentert i 1875 i *History of Dramatic English Literature* skrevet av Adolfus William Ward med referanse til Shakespeares *poetiske kreativitet* (Weiner, 2000, p. 89). Dette markerer skillet i forståelsen av skapelse fra noe endelig til en pågående prosess. En langsom overgang fra Gud til mennesket som kreativ skaper, kulminerer i romantikken og ideen om geniet. Først etter andre verdenskrigs gjennomgripende transformasjon av samfunnet, får ordet *kreativitet* en plass i standard ordbøker, og blir i

økende grad kilde for vitenskapelige tilnærminger (Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C., 2019, p. 6).

Forskningen på kreativitet som fenomen ble introdusert av Guilford (1950) i artikkelen *Creativity* i 1950 hvor kreativitet i hovedsak ble betraktet som individuelt fenomen koblet til personligheten. Utover 80-tallet finner forskere som Amaible (1983) og Csikszentimihaly (1988) at et ensidig fokus på enkeltindividet som kilde til kreativitet, kun tilbyr en begrenset forklaring, og undersøkelsene dreies mot de sosiale og kulturelle dimensjonene av kreativitet. Denne orienteringen har sammenheng med et lignende skifte i den kognitive vitenskapen på 80- og 90-tallet, et skifte bort fra et fokus på indre mentale tilstander og prosesser til analyser av hvordan kognisjon distribueres mellom mennesker, redskaper og miljø (Sawyer & DeZutter, 2009, s. 81).

Csikszentimihaly formulerte en systemteoretisk tilnærming til kreativitet hvor det kreative individet inngår i et system sammen med andre som også arbeider på feltet og domenet som helhet (Csikszentimihaly, 1988). I løpet av 90-årene kommer en andre bølge med et nytt perspektiv på kreativitet som viser hvordan kreativitet er en del av sosiale grupper, og hvordan kreative produkter vokser ut av samarbeidende nettverk (Sawyer & DeZutter, 2009, s. 81). Studien min baserer seg på en systemteoretisk og sosiokulturell tilnærming til kreativitet jamfør Csikszentimihaly (1988) og (Sawyer & DeZutter, 2009, s. 81), og vil utdypes i kap. 2.1.2- 2.1.4.

### **2.2.1 Kreativ kunnskap og dybdelæring i LK20**

Dybdelæringsbegrepet har kommet inn som et nytt begrep i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I de to kommende kapitlene vil jeg redegjøre for min forståelse for, og anvendelse av læring- og dybdelæringsbegrepet, og vise hvordan jeg oppfatter sammenhengen mellom dybdelæring, sosiokulturell læring, kreativ kunnskap og kreativ pedagogikk.

Fagfornyelsen 2020 er har et tydelig elevsentrert læringssyn hvor erfaringsbaserte og utforskende arbeidsmåter og evne til kritisk tenking vektlegges (Kunnskapsdepartementet,

2019). Ordet *utforske* er det ordet som brukes flest ganger i den nye læreplanen (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020). Utdanningsdirektoratet viser til ulike ord som å oppleve og eksperimentere, sanse og søke i definisjonen av begrepet. Forenklet sagt er utforskning å stille spørsmål, samle data og lage forklaringer basert på funn, noe som i praksis er det samme som forskere gjør. Forskningsbasert, eksperimenterende og kreative læring viser seg å ha bedre effekt på læring enn instruktive tilnærminger, såfremt eleven får støtte gjennom passende strukturer, feedback, stillaser og eksempler (Alfieri, Brooks, Aldrich, & Tenebaum, 2011; Sawyer 2019, s. 36).

Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring slik:

*det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre* (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Opp gjennom tiden har dybdelæring blitt forstått og tolket fra et teoretisk forskningsfelt, til det politiske domenet og videre inn i utdanningssektoren hvor rektorer, lærere og elever skulle gjøre praktisk bruk av begrepet fra og med høsten 2020.

Et kognitivt perspektiv på dybdelæring beskrives av Marton & Saljø (1976) som en dypere endring i mennesket, en erkjennelse hvor både det kognitive, kroppslige og emosjonelle er aktivt. Ohlsson (2011) ser dybdelæring som et resultat av en dyptgripende kognitiv forandring, og skiller det fra rutinemessig prosessering. Med det understreker han skillet mellom ikke-læring (rutinemessig prosessering), læring som ikke fører med seg dype endringer i kognisjon (konfliktløs læring) og dybdelæring (dyptgripende forandring) (Ohlsson, 2011). Menneskets kognitive system utgjør en ubegrenset kompleksitet, som dermed gjør det umulig å gi en nøyaktig beskrivelse av det kognitive systemet (Ohlsson, 2011, s. 29). Ohlsson peker på at mentale representasjoner, beskrevet som «structures that refer to something (other than themselves)», er sentrale elementer i menneskelig kognisjon (2011). Representasjonene er fortolkninger av en virkelighet, og representerer ikke en objektiv registrering av denne virkeligheten (Ohlsson, 2011, s. 117). Derav et mangfold av representasjoner og fortolkninger av en og samme virkelighet. Menneskelig kognisjon evner også å manipulere allerede eksisterende representasjoner og konstruere nye representasjoner (Ohlsson, 2011, s. 31).

Sentralt i Ohlssons forståelse av dybdelæring er den kognitive prosessen hvor mennesket overskrider sine erfaringer og konstruerer nye representasjoner som er utenfor dets erfaringsverden. Slik blir det mulig å forestille seg og vurdere nye situasjoner med andre tanker og handlinger enn de som baserer seg på mentale representasjoner av tidligere erfaringer. Videre skiller Ohlsson mellom to former for læringsprosesser: 1) “monotonic learning”, som tar utgangspunkt i noe erfart og kan sidestilles med analytisk problemløsning og 2) “non-monotonic learning” som beskriver hvordan mennesket går utover den kognitive vanen ved å avvise, overskride og trekke tilbake tidligere anvendt kunnskap for å skape mentale rom med alternative og nye konsepter, ideer og strategier (2011, s. 21). Når tidligere erfaringer overskrides vil det gi en dypere og mer utvidet forståelse av virkeligheten. Disse manifesteres gjennom nye mentale representasjoner som vil kunne tegne mer komplekse bilder av virkeligheten. Ohlsson presenterer tre modeller eller former for dybdelæring; kreativitet (creativity), overføring av læring (adaption) og endring av antagelser (conversion). Alle de overnevnte formene kan føre til dype forandringer, men ikke nødvendigvis. Jeg vurderer det som relevant i denne sammenhengen å trekke frem Ohlsson (2011) første form for dybdelæring *kreativitet* som beskrives som en aktivt og skapende evne til å tenke seg frem til noe nytt.

### 2.2.2 En kreativ læringspraksis og pedagogikk

Sawyer (2019) gjør lignende kobling mellom dybdelæring og kreativitet når han benytter begrepet *kreativ kunnskap* som inkluderer fagspesifikk kunnskap som faktakunnskap og prosedyrer som betegnes som *overflate-kunnskap*. Men, som Sawyer påpeker, kan ikke eleven være kreativ kun med overflatekunnskap da disse er statiske, autorative og uforanderlige. Kreativitet krever en annen type fag-område kunnskap som inkluderer dypere konseptuell forståelse, en evne til å skape og jobbe med forklaringsmodeller og koble informasjonsnettverk. Kreativ kunnskap er fleksibel og adaptiv. Den innebærer å tenke på nye måter, eksperimentering med nye ideer og løsninger og bygge ny kunnskap (Sawyer, 2019 s. 93).

Sawyer (2019) viser til nyere forskning på hvordan elever lærer kreativ kunnskap mest effektivt gjennom den pedagogiske tilnærmingen kalt *guided improvisation* (heretter benevnt

som guidet improvisasjon). Dette er forskningsbasert pedagogikk for undervisning til *kreativ kunnskap i det kreative klasserommet* (Sawyer, 2019). Pedagogikken kan relateres til andre former for forskningsbasert undervisning som inkluderer konstruktivisme, gruppe-samarbeid, prosjekt-basert læring og utforskende og skapende aktiviteter for å nevne noen.

Gjennom guidet improvisasjon aktiviseres elevene gjennom åpne oppgaver, hvor de har friheten til å improvisere deres egen vei gjennom det faglige materialet. Det betyr ikke at handlingene deres er absolutt frie og ubegrenset. Brennan (2013) slår fast at kreativitet reduseres hvis læringen har for mye struktur. Men også at for lite struktur kan føre til at elevene går seg vill og kreativiteten dermed reduseres. Elevenes aktiviteter guides gjennom strukturer, kalt stillaser (scaffolds) (Vygotsky, 2001) som støtter elevens kunnskapsbygging mot læringsmål og pensum, og på denne måten utvikles kunnskap som er nødvendig for kreativitet (Sawyer, 2019, s. 36).

*Improvisasjon* er nok den mest sentrale arbeidsmetoden for utforsking og materialutvikling i devised teater, og henger sammen med et element av risiko og potensial for feil. En av de mest grunnleggende øvelsene for improvisasjon i teateret er "Ja, og ...", eller bedre kjent på engelsk som "Yes, and ..." (Sawyer, 2017). Å akseptere «tilbud» er den mest grunnleggende regelen i improvisasjonsteateret (Johnstone, K., & Wardle, I. 1979). Ved å akseptere et tilbud involveres deltakerne i en felles historiet utvikling som utfoldes spontant på scenen. I tillegg involveres de i noe som er ukjent. Det ukjente frembringer ofte større eller mindre grad usikkerhet og ubehag som kan lede deltakerne inn i «Ja, men ...» eller «nei»- responser som kalles blokkering, og som i siste ende virker kontraproduktive (Johnstone, K., & Wardle, I. 1979). Arbeidet med improvisasjon retter seg i stor grad mot å vekke evnen til spontanitet. Johnstone er opptatt av å frigjøre det menneskelige potensialet som han mener er låst eller innestengt av frykt og press fra samfunnet. Dette perspektivet finner vi også hos Freire (1970) og Boal (1979), og er en ide som også kan kobles til devising metodikkens ideologiske grunnlag (Johnstone, K., & Wardle, I. 1979; Heddon and Milling 2006: 30). For å kunne være kreative trenger mennesket tilgang til sin underbevissthet (Johnstone, K., & Wardle, I. 1979; Sawyer 2019). Å ha en «trygg havn» blir derfor en avgjørende forutsetning for å kunne arbeide kreativt i en gruppe.

De praktiske rådene Sawyer lister opp er i stor grad basert på observasjoner og erfaringer fra teatergrupper og jazzband som improviserer frem sitt materiale. Uten ferdigheter og struktur kan forestillingen bli en kjedelig og forvirrende sak (Sawyer, 2019 s.94). Derfor må

skuespillere og jazzmusikere utvikle ferdigheter slik at de mestrer sine instrumenter på et nivå som gjør det kreative samspeilet mulig. I tillegg utvikler de åpne planer og regler som guider deres improvisasjon mot forbedret kunstnerisk kvalitet. Slik er det sammenheng mellom Sawyers begrep *guidet improvisasjon, kreativ pedagogikk* og improvisasjon som metode i devised teater. Ved å bruke guidet improvisasjon som metode veiledes elevene gjennom den kreative prosessen som samtidig lærer dem fagspesifikk kunnskap. I løpet av prosessen veiledes elevene gjennom flere domene- generelle tankevaner (habits of mind) som øker kreativiteten i alle fag, men også evnen til å bedre inngå i improviserte og utforskende prosesser som bygger kreativ kunnskap (2019, s. 23).

De kreative tankevanene listes opp gjennom seks punkter for kreative tankevaner som lærere kan tilrettelegge for i undervisningen, og kjennetegner en kreativ pedagogikk (Sawyer, 2019):

- **Guidet improvisasjon** hvor kreativ problemløsning utvikles fra improviserte og uforutsigbare prosesser i det Sawyer (2013; 2019) kaller "Zig- zag- path" (Sikk- sakk-vei). I gjentakende ikke-lineære prosesser vender aktørene tilbake til de samme momentene i prosessen med nytt blikk. Kreative prosesser leder til blindveier og feil blir gjort, men tråden plukkes alltid opp igjen og drives framover av aktørene (Sawyer, 2013).
- **Finne spørsmål** - De mest overaskende kreative ideene oppstår når vi ikke helt vet hvordan vi skal tenke om et problem. En svært vanlig årsak til at elever står fast i problem-løsning, er at de stiller feil spørsmål. Å trene på å reformulere problemer og situasjoner, å komme opp med nye spørsmål vil kunne lede dem til å skape mer originale løsninger (Moore, 1985)
- **Bevisst tilstedeværelse**- Kreative personer legger merke til mange ting som foregår rundt dem. Å løfte blikket, puste, lytte og sanse verden rundt seg, også når man er fokusert mot å løse et bestemt problem, kan bidra til nye koblinger som kan bidra til kreative løsninger.
- **Lekenhet**- Kreative personer prøver alltid ut nye ting, og eksperimenterer på måter som ikke opplagt driver en fremover lineært. Når elever utforsker læringsveier de ikke er helt sikre på vil lede dem til en løsning, må de engasjere seg i fagområde-kunnskap for å finne ut hva som vil ta dem videre. På veien oppstår små ideer som gjennom lekne aktiviteter kan kombineres på ulike måter og resultere i dypere og større kreative løsninger som er basert på kreativ kunnskap.



- **Akseptere feil-** Kreative personer vet at de kommer til å gjøre feil og bruke tid på ting som aldri blir noe av fordi det er en del av frekvent ide-generering og utforskende prosess (Sawyer, 2019). Studier fra *productive failure* viser at elever kan lære kreativ kunnskap mer effektivt av å gjøre feil (Kapur, 2008). Nøkkelen er å undersøke hvorfor svaret er feil og hvordan det skiller seg fra det riktige svaret.
- **Tid til eksperimentering og repetisjon-** Sawyer fremhever tid som avgjørende faktor og potensielt dilemma: *Du kan ikke vite når den kreative prosessen er ferdig fordi du ikke vet om du har stilt de riktige spørsmålene, du vet ikke om du har informasjonen du trenger for å løse det, og du vet ikke hva en god løsning kan se ut som* (Sawyer, 2019). Brown et.al. fremhever at den mest effektive læringen tar tid og at de beste oppgavedesignene *forhindrer* elevene i å haste gjennom fagstoff og lekser (2014).

Sawyer (2019) fremsetter videre en rekke punkter som kjennetegner læreres innstilling og tankevaner assosiert med kreativ lærings- og undervisningspraksis:

- Vær åpne for uvanlige spørsmål og ideer.
- Forvent å bli overrasket
- Skap trygghet og tillit i læringsmiljøet
- Støtt elever som går utenfor komfortsonen
- Belønn nysgjerrighet og utforsking
- Bygg indre motivasjon
- Guide elevene til selvrefleksivitet rundt egne antagelser og fikseringer som ofte blokkere nye tankemåter
- Krev at elevene skaper et mangfold av ideer, ikke bare det riktige svaret.
- Gi elevene tid til å tenke, og tid til inkubasjon/modning
- Oppmuntre risiko og støtte feiltrinn
- Forstå og utvikle måter å knytte kreativitet til fag-område kunnskap. Elevene må lære så mye som mulig om faget de skal arbeide kreativt med.

Forskning gjennomført av Learning and Teaching Scotland (LTS) (nå Education Scotland) (2011) viser til flere forhold som bidrar til utvikling av kreative ferdigheter. Begrepet “kreative ferdigheter” omhandler både kreativ tankeprosess, kreativ problemløsning, kreativ tenking, kreativ læring og kreativ mulighetstenking.

Dialogen blir det sentrale verktøy for den pedagogiske relasjonen, og er mest fruktbar når den støttes av en lav voksen-elev posisjonering (Gandini et.al. 2005). Den mest stimulerende situasjon for kreativitet viser seg å være mellommenneskelig kommunikasjon, med forhandling av konflikt hvor sammenligning av ideer og handlinger danner grunnlag for beslutningstakingen (Gandini et.al. 2005). Et annet element som virker støttende i den pedagogiske relasjonen er en generell humoristisk og lett tone i språk og kommunikasjon (Cumming, 2007). En slik læringspraksis vil kunne fremme elevenes utvikling av dypere læring og kreativitet, og dermed bidra til et kvalitativt forbedret læringsutbytte (Sawyer, 2019).

### **2.2.3 Samarbeid og kreativitet - det som oppstår i mellomrommet**

Sawyer og DeZutter (2009) låner metodologi og rammeverk fra kognitiv forskning som har bidratt til forståelsen av *distribuert kognisjon* når de forklarer begrepet *distribuert kreativitet* (distributed creativity). Et klassisk eksempel på *distribuert kognisjon* er Hutchins (1995) studie på navigasjonsteams i Marinen som viser hvordan teamene i hovedsak følger veletablerte prosedyrer og rutiner, men når nødsituasjoner oppstår, ofte skaper improviserte narrative responser gjennom samhandling. Denne tilnærmingen benytter Sawyer og DeZutter når de undersøker interaksjonelle mekanismer som oppstår når kreativitet distribueres gjennom og mellom grupper (2009).

*Distribuert kreativitet* betegner situasjoner hvor samarbeidende grupper av individer kollektivt generer et delt kreativt produkt. Distribuert kreativitet strekker seg fra det relativt forutsigbare og begrensede til det relativt uforutsigbare og ubegrensede (Sawyer & DeZutter, 2009, s. 82). Et symfoniorkester er et eksempel hvor den kreative aktiviteten er relativt forutsigbar og begrenset; konserten spilles ut fra faste noter veiledet av en dirigent. Mens andre grupper, som for eksempel devised teater grupper eller jazzband, kan organisere seg relativt åpent nettopp for å frembringe kreativitet og det uforventede. Termen *collaborative emergence*, som jeg har valgt å oversette til *samarbeidende fremvekst* brukes som betegnelse for disse gruppeprosessene (Sawyer, et al., 2003), og er mer sannsynlig å finne i grupper som kjennetegnes av disse karakteristikene:

- Aktiviteten har et uforutsigbart utfall, heller enn et planlagt sluttresultat/punkt

- Hver persons handling avhenger av den foregående; fra øyeblikk-til øyeblikk
- Den interaksjonelle effekten av enhver handling kan bli endret av andre deltakeres påfølgende handlinger.
- Prosessen er samarbeidende hvor hver deltaker bidrar likt

(Sawyer & DeZutter, 2009, s. 82)

Improvisasjon blir en nøkkelfaktor i den samarbeidende fremveksten i sosiale grupper, fordi det kun er når utfallet ikke er planlagt at det uforutsigbare kan oppstå. Mer ritualiserte og formaliserte møter som kontrolleres av et enkelt individ, som for eksempel et forretningsmøte, har mindre sannsynlighet for å frembringe en samarbeidende fremvekst. Sawyer & DeZutter (2009) bruker improvisasjonsteateret som eksempel på det komplekse i samarbeidende fremvekst: Ingen skuespillere begynner en improvisert forestilling med en mental representasjon av en bestemt sekvens med ti trinn. Disse ti trinnene kunne ikke blitt forutsett selv om man hadde den fulle og hele viten om den mentale tilstanden til hver enkelt skuespiller (2009, s. 83). Den samarbeidende fremveksten er resultat av interaksjoner mellom deltakere i en distribuert prosess.

Forskere som studerer distribuert kognisjon argumenterer for at kunnskap og intelligens ikke bor i menneskers hoder, men er distribuert gjennom situert sosial praksis som involvere et mangfold av deltakere i komplekse system. Å “vite” er evnen til å delta passende i disse delte kulturelle praksisene. I distribuert kognisjonsperspektiv er “mind” forstått som “sosialt, kulturelt, og en del av verden” (Gee, 2000. s. 195). På samme måte plasseres perspektivet for distribuert kreativitet i den symbolske interaksjonen mellom medlemmer av en gruppe (Sawyer & DeZutter, 2009, s. 83).

## 2.3 Det profesjonelle læringsfelleskapet

Termen *professional community of learners* ble i 1993 beskrevet av Astuto et al. (1993) som et felleskap hvor lærere og ansatte i skolen kontinuerlig deler og søker læring, og handler på ny læring. Hord (1997) mente at ved å bringe klasserommet inn i samfunnet, og samfunnspersonell inn i klasserommet, ville pensum og læringsmulighetene til studentene

øke. DuFour og Eaker (1998) pekte på betingelser for å kunne gjøre skolen mer effektiv. Skolen må bryte med den industrielle modellen og skape en ny modell som muliggjør dem å fungere som *lærende organisasjoner*. DuFour og Eaker benyttet termen *profesjonelle læringssamfunn*, da *organisasjon* retter seg mot økt effektivitet, hensiktsmessighet og delte interesser, mens *samfunn* i større grad peker mot relasjoner, delte verdier og en sterk kultur som alle er kritiske faktorer i forbedring av skole.

Hargreaves viser blant annet hvordan profesjonell kapital (professional capital) bygger på individuell menneskelig kapital (human capital) og defineres som: *the decisional capital of capacity to make judgments that develops over time, and the social capital of trust, interaction, shared purposes, and collaborative relationships among an occupational community*. Sosial kapital ligger i senteret av profesjonelle samfunn- måten lærere jobber sammen på som yrkes- og sosial gruppe (Hargreaves & Fullan, 2012). Fullan (2014) introduserer senere begrepet *kollektiv kapasitet* som handler om hvordan lærere, ledere og skoleeiere i felleskap kan arbeide for forbedring, og hvordan skolene utgjør enheter i større lokale og regionale systemer som Paulsen (2019) betegner som “pedagogiske verdikjeder” (Antonsen og Slettbakk, til fagfelleevaluering, s. 13).

### 3. Teoretisk rammeverk

#### 3.1 Teorien om praksisarkitekturer

I denne oppgaven har jeg valgt å undersøke utvikling av kreativitet i videregående skole utfra et praksisteori- perspektiv (Nicolini, 2013). Skoleutviklings- praksiser er komplekse; ulike praksiser påvirker hverandre, formes av kontekst, men former også konteksten. Uten en innsikt i kulturens kompleksitet, vil antagelsene om hvordan å endre en kultur forenkles og dermed svekkes (Nehez & Blossing, 2022). Praksisteori-perspektivet kan potensielt demonstrere praksiser og kompleksiteten i skolens indre liv gjennom nyanserte og detaljerte beskrivelser av forbedringspraksis. Videre åpner det for å vurdere både handling og kontekst, så vel som endring i både handling og kontekst (Nicolini, 2013). Derfor anser jeg praksisteori som relevant tilnærming til analysen av data for å svare ut forskningsspørsmålene mine.

Praksisteorier favner ulike faglige tradisjoner som sammen har bidratt til det som er blitt kjent som *praksisveiledningen* (the practice turn in contemporary theory) på begynnelsen av 2000-tallet (Schatzki, 2001). Felles for praksisteoriene er at de har *praksiser* som utgangspunkt for å teoretisere all menneskelig aktivitet foran individ, atferd, mentale strukturer og prosesser. Menneskelig aktivitet er forankret i *sosiale praksiser*. Fremfor å betrakte relasjonen mellom individ og system som en dikotomi, ser praksisteoriene den som dialektiske og dynamiske (Aspfors, Jakhelln & Sjølie, 2021 s.26). Fokuset er ikke på ensidige individorienterte eller systemorienterte forklaringsmodeller for sosiale fenomener, men på hvordan praksis former og formes av individer og systemer.

Kemmis (2018) trekker en linje til Marx filosofi som vektlegger betydningen av praksis eller “sanselig menneskelig aktivitet” gjennom historien. Marx anser historien for å være et produkt av menneskelig handling: *People make their own history, but they do not make it as they please; they do not make it under self-selected circumstances, but under circumstances existing already, given and transmitted from the past* (Marx, 1852). Likeledes forstår Kemmis praksis som “menneskelig handling i historien. Gjennom praksis skaper og omskaper vi verden; Vi produserer, reproducerer og transformerer omstendigheter. Som Kemmis beskriver; mennesker er vevet inn i verden gjennom vår praksis (2018).

Teorien for praksisarkitekturer (Aspfors, Jakhelln & Sjølie, 2021; Kemmis & Grootenboer, 2008), heretter benevnt som PA-teorien, viser hvordan tradisjoner og lokale forhold opptrer som “usynlige aktører” og påvirker praksis uten at det nødvendigvis er bevisst. For å kunne endre noe vil “et første steg” derfor være å forstå praksis, hva som skjer og hva som former, støtter og begrenser den (Aspfors, Jakhelln og Sjølie, 2021 s.15). Dermed kan PA-teorien forstås i forlengelse av Habermas kritiske teori/ hermeneutikk (Habermas 1988 [1970]: 89-175) og aksjonsforskning (Lewin 1946). En praksis består av det som tenkes, sies og snakkes om (ytringer/ sayings), det som gjøres (handlinger /doings), og måter å forholde seg til hverandre og omverden på (relasjoner/relatings) (Aspfors, Jakhelln og Sjølie, 2021).

Praksis er situert i tid og rom, og holdes på plass av bestemte forhold. Den bestemmes dermed ikke av individene som deltar i praksis, men holdes på plass av “noe”. I PA-teorien kalles dette “noe” for arrangementer. Arrangementene som omgir en praksis, kan muliggjøre eller støtte, begrense eller til og med hindre det som kan skje i en praksis (Aspfors, Jakhelln og Sjølie, 2021).

PA-teorien definerer tre ulike typer arrangement som eksisterer i en praksis og gjør den mulig:

- *Kulturell- diskursive arrangement* er ressurser som påvirker det som sies og tenkes (ytringer), eksempelvis språk og diskurser som brukes i og om en praksis. Disse arrangementene kan muliggjøre eller begrense hva som er relevant å snakke om, hvilket ord man bruker for å rettferdiggjøre praksisen, eller hva som er passende eller upassende å si (eller tenke) (Aspfors, Jakhelln og Sjølie, 2021 s.29). De kan også være ressurser tilgjengelig for en praksis som språk man snakker, fagbegreper, ideer og diskurser i nasjonale styringsdokumenter m.fl. Et eksempel er bruken av kreativitetsbegrepet. Men også mer implisitte normer og stereotypier som for eksempel at kreativitet er noe mystisk forbeholdt noen særlig utvalgte og begavede (Cropely, 2018 s.47-62)
- *Materiell-økonomiske arrangement* er ressurser som muliggjør og begrenser det som gjøres i praksisen (handlinger) ved å påvirke hva, når, hvordan og av hvem noe skal gjøres, slik som bygninger, gjenstander og økonomi (Aspfors, Jakhelln og Sjølie, 2021 s.30). For eksempel vil en kommunes økonomi påvirke elevenes tilgang til Black Box (arbeidsrom for teaterpraksis) eller lyd, lys og digitalt utstyr til å skape audiovisuelle scenekunstuttrykk. Et annet eksempel kan være hvordan tilgang til kontorplasser og møterom ved en skole påvirker lærers mulighet for kreativt samarbeid.
- *Sosial- politiske arrangement* er ressurser som muliggjør og begrenser hvordan vi forholder oss til hverandre, som for eksempel sosiale normer, hierarkier og maktstrukturer eller (u)formelle roller i en organisasjon eller et lokalmiljø (Aspfors, Jakhelln og Sjølie, 2021 s.30).

Til sammen utgjør disse tre arrangementene praksisarkitekturen til en praksis. Det er kun i teorien at de presenteres hver for seg for å kunne analysere praksis. I det virkelige liv er de innvevd i hverandre. I prosjektet mitt gir PA- teorien gir begreper for å beskrive og analysere arbeidet med kreativitet i et profesjonsfelleskap. Å få forståelse for forholdene som muliggjør og begrenser profesjonsfelleskapets praksis er bare halve reisen. Kemmis (2019) poengterer at for å få en “ny” praksis med nye ytringer, handlinger og relasjoner må det på plass nye eller endrede praksisarkitekturer som støtter disse for at praksisen skal kunne overleve.

| Praksiser er manifestert i:  | Mediert i intersubjektive rom/medieres av:  | Praksisarkitekturer (arrangement) -muliggjør og begrenser aksjon og interaksjon gjennom: |
|--|---|--|
| Hva deltakerne sier og tenker-<br><b>ytringer</b><br>(det kognitive) | Praksis i <b>semantisk rom</b> ,<br>realisert gjennom <b>språk</b>                  | <b>Kulturell-diskursive arrangement</b> funnet eller brakt til et sted (f.eks. Ideer)    |
| Hva deltakerne gjør- <b>handlinger</b><br>(det motoriske)            | Praksis i fysisk rom og tid,<br>realisert gjennom <b>aktivitet</b> og <b>arbeid</b> | <b>Materiell-økonomiske arrangement</b> funnet eller brakt til et sted (f.eks. objekter) |
| Deltakernes karakteristiske <b>realsjoner</b> (det affektive)        | Praksis i <b>sosialt rom</b> , realisert gjennom <b>makt</b> og <b>solidaritet</b>  | <b>Sosial politiske arrangement</b> funnet eller brakt til et sted (f.eks. hierarki)     |
| Sammenbundet i prosjekter og deltakernes disposisjoner (habitus)     |   | Sammenbundet i <b>karakteristiske praksislandskap</b> og <b>praksistradisjoner</b>       |

Figur 1. Modifisert oversikt over teorien om praksisarkitekturer (jf. Kemmis mfl. 2014)

Diagrammet viser det dialektiske og dynamiske samspillet mellom deltakerne i en praksis og praksisarkitekturer gjennom et uendelighetstegn. Venstre sløyfe favner individet og praksisen, og høyre sløyfe praksisens sted (site) hvor de ulike arrangementene til sammen danner praksisarkitekturer (Aspfors, Jakhelln og Sjølie, 2021 s.32). Her peker *dialektisk* på hvordan forholdet mellom praksis og praksisarkitekturer er som mellom høna og egget, den ene følger den andre, og hva som kom først er umulig si (Mahon mfl., 2017). Praksis og praksisarkitekturer påvirker hverandre gjensidig og kan sies å foregå i tre *intersubjektive rom: semantisk, fysisk og sosialt*. *Intersubjektivitet* i denne teorien viser til samspillet mellom systemet og individene (Aspfors, Jakhelln og Sjølie, 2021 s.33).

### 3.2 Devised teater- historisk bakteppe

Devised teater har sine røtter i ulike kontekster og tradisjoner som for eksempel avantgarden på 1920-tallet hvor kunstretninger som dadaisme og surrealisme hadde sin fremvekst. Men kan også spores lengre tilbake til tidlig folketeater og italienske *commedia dell'arte* fra 1500-tallet (Govan, Nicholson & Normington, 2007; Parsons, 2010). I nyere tid bidro Vietnamkrigen og ungdomsopprøret i 1968 til et utvidet samfunnsengasjement med klare forgreininger til venstresiden i politikken internasjonalt. Fredsbevegelsen og andre rettighetskamper som ble utkjempet i det offentlige rom, på gatene i massedemonstrasjoner. I denne historiske konteksten fikk teateret som medium en ny vår ved sin evne til å kommunisere direkte med folk (Haagensen, 2014). Folks hverdagsliv og samfunnsaktuelle kamper ble kilde til kunstnerisk utforskning. Politisk teater, feministisk kunst og det samiske perspektivet i Norge, for å nevne noen, ble arenaer hvorfra devised teater som metode opptas og videreutvikles.

Det skjer også en demokratisering i kunsten generelt i denne perioden som kommer til uttrykk på ulike nivå og som i teateret påvirker utviklingen spesielt på tre områder: 1) Gjennom en *reteatralisering* av teateret som betyr en de-hierarkisering av teaterets virkemidler og estetiske former. Teksten mister sin autorative status, og sidestilles med alle teaterets virkemidler. 2) Teateret benyttes som medium for å interagere med folks hverdagsliv og interesser fremfor å primært forholde seg til teater som tekst. 3) Organiseringen av den kreative prosessen gjøres på nye måter. Idealet om alles deltakelse, medbestemmelse og likestilling av alle teaterets oppgaver og funksjoner ble sentralt (Haagensen, 2014 s. 68). Det klassiske hierarkiske organiseringen av teaterprosessen med en dominerende sjef som fordelt oppgaver ble det opponert mot.

Utover 70-tallet eksperimenteres det med forskjellige måter å organisere kunstneriske prosesser på, og kollektive gruppeteater utforsker flat struktur (Gran, 1991). I kollektivene utarbeides forestillingen av aktørene i felleskap ut fra felles siktemål. Utviklingen av flat-struktur beskrives som et «sosialt uttrykk for ikke-hierarkiske muligheter», eller et praktisk uttrykk for politisk og ideologisk engasjement i organiseringer som ensemble, kollektiver mfl. (Heddon 2006 s. 4, Haagensen, 2014, s.77). Hålogaland Teater er et eksempel på et norsk regionalteater som eksperimenterte med flat-struktur organisering på 70-tallet, og hvor



allmannamøter utgjorde øverste beslutningsorgan (Rønning, 1991). Alle medlemmene hadde medbestemmelse i enhver beslutningstaking, og alle skulle ha lik beslutningsmyndighet (Rønning, 1991). På tross av gode visjoner og intensjoner viste dette seg å være en krevende arbeidsform. HT avviklet den kollektive strukturen i 1985 og gikk over til lederstyrt praksis med teatersjef. Haagensen viser til at det ved NTNU stadig arbeides med *ulike modeller for organisering og funksjonsdeling for å sikre effektivitet, fremdrift og demokrati i kollektive teaterprosesser* (2018).

I utdanning og undervisning har drama og teater hatt en plass i mange år. Kjølner (2001, s.73) peker på at devised teater er nært forbundet med konseptet Theatre in Education (TIE) og britiske TIE grupper har utviklet undervisningsprogrammer på. Devising i TIE handler om å starte fra *scratch*, og prosessen inneholder de fleste, men ikke alle, trekkene fra devised teater (Kjølner, 2001, s. 75; Haagensen, s. 67). Freires pedagogiske perspektiv viser hvordan utdanning og devised teater henger sammen:

*Knowledge emerges only through invention and re-invention, through the restless, impatient, continuing, hopeful inquiry human beings pursue in the world, with the world and with each other* (1970, s.72).

Sitatet kan like fullt beskrive den skapende prosessen i devised teater som kritisk pedagogisk praksis. Cecily O’Neills *prosess drama* (1995) og Augusto Boals utvikling av *De undertryktes teater* (1974) er eksempler på kritisk deltakende og utforskende praksis som fortsatt adapteres og tilpasses til undervisningspraksis (Cahnmann-Taylor and Souto-Manning 2010).

### 3.3 Devising i kontekst og som begrep

*Devised theatre* er en engelsk term som først kom i bruk i det i norske teaterfelt på begynnelsen av 2000-tallet. Det har manglet en norsk oversettelse, men “devise” betyr å finne opp eller tenke ut, og har ved det et tydelig innovativt aspekt. Det finnes ikke noen direkte norsk oversettelse til begrepet, men «fra ide-til forestilling» eller “postdramatisk teater” er uttrykk som har blitt brukt i det norske praksisfeltet (Haagensen, 2018). Stig Audun Eriksson, Professor Emeritus ved Høgskulen på Vestlandet, påpeker i e-post (personlig kommunikasjon 8.april, 2022) at *devising* på engelsk i sin opprinnelse er blitt valgt som et begrep for *å skape noe selv*. Senere har det blitt knyttet til det teaterfaglige som et dekkende begrep for

improvisasjon, utforske i prosess, tilrettelegging m.fl. *Devising* er altså et mangetydig ord, men får etter en tids bruk en slags sjangerbestemmelse som så over tid blir en teknisk term.

I sin doktoravhandling introduserer Haagensen (2014) det norske begrepet «egenskap teater». Det vektlegger dels “skapende” og dels noe som er “skapt selv”. Videre befester hun termens betydning som teater som lages uten et ferdig manus, men snarere bygger på deltakernes ideer, interesser og livsverden. Et flertall av forskere og teaterpraktikere karakteriserer devised teaters kreative prosess ved en begynnelse uten forhåndsskrevet tekst (Heddon and Milling 2006; Govan et.al 2007) til forskjell fra det tradisjonelle teateret (Oddey, 1994 s. 7). I det konvensjonelle teateret dikterer manuset plot, setting, sceneanvisninger og lengde. Devised teater genereres ofte utfra en ide, konsept og gjennom improvisasjoner. Benyttes tekst blir den ofte dekonstruert, og produktets endelige natur er ukjent (Kjølner, 2008). *Devising* kan sies å være et paraply-begrep som inkluderer mange ulike praksiser i teateret som performance kunst, fysisk teater, politisk teater og ungdomsteater for å nevne noen få (Haagensen, 2014 s. 18).

Jeg vil i denne studien vektlegge *devising* som metode og prosess fremfor estetisk form. Selv om *devising* prosesser kan skape produkter med tradisjonell form, vil metoden og veien til produktet, slik Haagensen også påpeker, være svært ulik en tradisjonell prosess (2014). Jeg vil likevel fremheve at studien min ikke har til hensikt å dyrke en dikotomisk diskurs mellom devised performance og tekst- baserte teaterproduksjoner. Disse representerer ulike tradisjoner som har historiske og kontekstuelle koblinger og må ses i relasjon til hverandre slik Govan et al. (2007) poengterer:

*We have recognized that theatre and performance are often interwoven, and that contemporary devisers have interrogated both modes of culture practise, not as fixed and stable categories, but as sites of experimentation that are continually in play* (Govan et. al 2007: 9)

Devised teater genereres ofte utfra kollektive prosesser og ensemblearbeid, men kan også være individuelle arbeid. Prosessene kan være lederstyrte eller *kollaborative*, som er et begrep Kjølner (2008) bruker. I kollaborative prosesser er alle medvirkende involvert fra start til slutt. Kjølner bemerker dog at det ikke nødvendigvis må være flat struktur, som hun benevner som *radikal kollaborativ devising* (2008), men kan altså organiseres i ulike hierarkier. Den kan være kollektiv, kollaborativ eller ha instruktør: *Det vesentlige er at prosesser er transparente (gjennomskuelige) – for så vel skuespillere som andre medvirkende* (Kjølner,

2008). Denne studien retter seg mot det kollektive og prosessuelle aspektet ved det kreative og skapende, og har til hensikt å utforske en ikke-hierarkisk organisering. Jeg har videre valgt å benytte den halvnorske oversettelsen “devised teater” med forkortelsen DT, fremfor den norske oversettelsen “egenskapt teater” (Haagensen, 2014) på grunnlag av nettopp det kollektive og prosessuelle perspektivet som denne studien har. Dette vil jeg forklare og begrunne nærmere i avslutningen og kap. 8.1.

### 3.3.2 Devising prosess

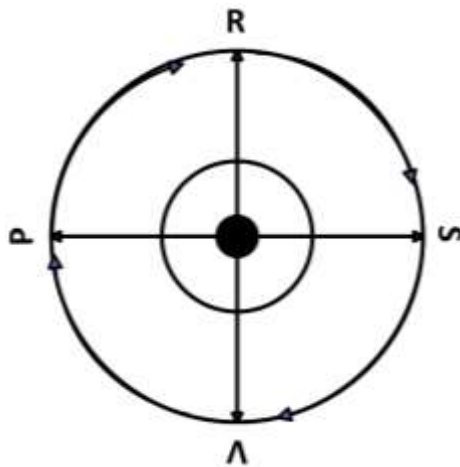
Opplevelsen av en devising prosess er ofte preget av uklarhet, forvirring, motsetninger og til og med kaos. Kart og kompass blir derfor avgjørende for å kunne klargjøre hvor man står og hvor man er på vei (Oddey, 1994). Kjølner (2008) fremhever at det ikke er noe poeng i seg selv å dyrke dette kaoset, men at DT- metodikken er et system for å skape orden:

*at skape kunst, er at skape orden. Liv er kaos. Det siste man ønsker at dele med sit publikum er en én til én representasjon af kaos. Ergo har man brug for klare koncepter og arbejdsprinsipper, der kan styre processen ud af det til enhver tid lurende kaos og mod den kraft og den orden, der gør scenekunst interessant (Kjølner, 2008 s. 18).*

I devising prosesser vil strukturen være åpen og dynamisk, og variere ut fra hvem som inngår i prosessen, det aktuelle prosjektet og hvordan aktørene velger å drive arbeidet frem. Oddey (1994) fremhever at det i DT ligger en grunnleggende innstilling for eksperimentering og utprøving av ideer. Vissheten om at alt kan bli forkastet, og muligheten for å starte forfra igjen retter fokuset mot det kreative og skapende arbeidet, snarere enn et endelig mål eller resultat (Oddey, 1994. s. 168). Et annet grunnleggende aspekt ved devising prosessen er utviklingen og utforskingen “på gulvet”, og den praktiske tilnærmingen til å skape et produkt. DT- metodikken benytter ulike måter å organisere den kreative prosessen, og det opereres med ulik terminologi og inndelinger (se for eksempel Halprin, Kjølner, 2001; Mermikides & Smart, 2010).

### RSVP-syklusen for medvirkning og transparens

Vektleggingen av medvirkning og transparens ser jeg i sammenheng med Halprins (1969) RSVP-Cycle, heretter benevnt som RSVP-syklusen. Halprin (1969) bruker *score* (på norsk plan/skript/manus) for å gjøre prosessen synlig, og som redskap for å kommunisere prosess over tid og sted. Syklusen består av de fire delene: *Resources*, *Scores*, *ValueAction* og *Performance*. Delene er i gjensidig relasjon til, og i konstant interaksjon med hverandre. Syklusens formål er å gjøre prosedyrer og prosesser synlige, åpne for kontinuerlig kommunikasjon og ultimativt for å sikre diversitet og pluralisme, nødvendig for endring og vekst (Halprin, 1969, s. 2).



Figur 3. RSVP- Cycles utviklet av Halprin (1969) og tegnet av forfatter (2022).

R= Resources (ressurser) betegner alt av midler og materialer tilgjengelig for arbeidet. Dette inkluderer menneskelige og fysiske ressurser, samt kollektive og individuelle motivasjoner, verdier og målsettinger. Herunder også subjektive meninger.

S= *Scoren* (skript/plan/manus) er for Halprin (1969) et verktøy for å organisere den kreative prosessen, og som åpner opp for at mange mennesker kan koble på et kollektivt skapende arbeid. Den inviterer til deltakelse, feedback og kommunikasjon. Scores brukes til å kontrollere hendelser, og ofte for å påvirke et fremtidig utfall. Halprin bruker betegnelsen *lukket score* om en plan/skript som fungerer instruktivt med tydelig målsetting. *Åpne scores* er designet for å invitere aktørene til selv å byde inn med egne fortolkninger og løsningsforslag (1969).

V= *ValueAction* lar seg vanskelig å oversette direkte til norsk, men omfatter både det beslutningsorienterte (value) gjennom analyse av resultater og mulig seleksjon, og det handlingsorienterte (action) ved beslutninger for neste steg (1969). Samtalen, dialogen, aktiv-

og sensitiv lytting er essensiell i denne delen. Aktørene gir respons og vurderer et prosess- eller resultatprodukt, og skaper på den måten sammen.

P= *Performance* (performanse) er resultatet av scoren og «the style of the prosess» ifølge Halprin (1969). I dette ligger både utprøvinger og utøvelse av det endelige resultater som for eksempel en forestilling.

### **Ulike rom for den kreative prosess**

Pålssons (Dramatikkens Hus, 2020, 21.april), men også Oddeys (1994) forskning i egen praksis med DT har vist nødvendigheten av å organisere for ulike arbeidsrom for å lykkes med skapende samarbeid og flat struktur. Pålsson definerer fire rom med ulik funksjonalitet i det kreative kollektivet hvor et er *det intellektuelle rommet* hvor ideer og konsepter utvikles gjennom analyse, refleksjoner og kritiske vurderinger. DT metodikken vektlegger at motsetninger og uenigheter presenteres slik de er uten å skulle forsvare dem, men bringes inn det annet rom; *Det kreative rommet*, for praktisk utforskning. Dette for å unngå å skape konsensus i gruppen noe som kan flate ut det kreative potensialet. Det kreative rommet er for improvisasjoner, lek, spill og eksperimenter, og fri fra snakk og kritisk vurdering (Dramatikkens Hus, 2020, 21.april). Et tredje rom er *lagringsrom* for praktisk utstyr gruppen bruker, samt alt materiale som produseres og dokumenteres underveis, er det behov for et fjerde nøytralt rom. *Det nøytrale rommet* er for det uformelle møtet, men som Pålsson (2020, 21.april) poengterer, også et rom hvor ting som er vanskelige kan tas opp og snakkes om. Det kan handle om diskusjoner, hendelser eller situasjoner fra et av de andre rommene som har rammet gruppemedlemmer emosjonelt og oppleves vanskelig; som at en deltaker har tråkket over andre deltakeres grenser, eller lignende.

I tillegg til de ulike rommene for organisering av devising prosessen, er *faseinndelingen* gjennomgående. Den bygger på at den kreative dynamikken i en teaterproduksjon endrer karakter underveis i produksjonsprosessen (Heddon & Miller, 2006; Haagensen, 2018). I de kommende avsnittene vil jeg kort beskrive fasenes hovedtrekk, og redegjøre for noen teknikker og øvelser utviklet gjennom flere års praksis og forskning gjort av, og på, en rekke profesjonelle teatergrupper.

## **Fase 1**

### **Utgangspunkt- ide og konsept**

Gruppen etableres og møtes til erfarings- og ideutveksling. I etableringen av gruppen er det behov for å avklare et hvem, hvor og når for prosjektet. En organisering av hvor ofte deltakerne møtes som gruppe; for eksempel ukentlige møter for å diskutere administrative oppgaver, møter for mer detaljert planlegging av arbeid, og et ukentlig møtepunkt for oversikt og evaluering av prosessen så langt. Hvordan gruppen skal arbeide for å oppnå fremgang, vil som tidligere nevnt, avhenge av gruppens deltakere og prosjekt (Oddey, 1994). Redskaper til arbeidet kan være logg-bok eller lydopptak, gjerne et delt dokument (Kjølner, 2008). På den måten kan beslutninger spores tilbake. Det er også hensiktsmessig at hver og en har en personlig dagbok av observasjoner av workshops eller sessions som kan bidra inn i senere diskusjoner.

Begrepet *konsept* betegner en ide, et begrep eller en forestilling om en forestilling. Konsept kan sammenlignes med “et premiss” som kan fungere som for ledestjerne til vurderinger og beslutninger om hva som skal inkluderes i forestillingen, eller sorteres ut (Oddey, 1994 (Kjølner, 2008; Kjølner, 2008). Dette korresponderer med grunnlaget for Hallprins (1969) ValueAction i RSVP-syklusen. Overgangen mellom fasene er ofte flytende, og ulike produksjonsprosesser vil ha ulike tidsrammer.

### **Brainstorming**

Utgangspunktet og første siktepunkt for gruppen i en devising prosess vil danne rammene i oppstarten. Organiseringen avgjøres av individuelle interesser, erfaringer, kompetanse og ideer for prosjektet. Brainstorming i tidlig stadie kan være å identifisere noen nøkkelspørsmål, eller at gruppen spør seg selv “Hva vil vi gjøre?”, “Hva er vi opptatte av for tiden?”, “Hva kan vi lære av forrige prosjekt?” Gruppen kjører så en brainstorming. Spørsmålene som er valgt som utgangspunkt skrives opp så det er synlig for alle. En teknikk er at hver og en skriver de umiddelbare responsene til spørsmålene, og i tillegg skriver ned de umiddelbare responsene til de andres svar (respons til responsen) (Oddey, 1994). Dette gjøres i stillhet over en avtalt tidsperiode. Øvelsen gir et personlig materiale som grunnlag for diskusjon og stimulerer

videre spørsmål og brainstorming, og som til slutt resulterer i en skrevet intensjon, eller enighet om prinsipper og ambisjoner.

Oddey oppfordrer til å ta vare på dette råmaterialet slik at gruppen kan spore prosessen om nødvendig (1994). Øvelsen kan også være nyttig lenger ut i arbeidsprosesser, hvis man støter på blokkerte negative diskusjoner, eller diskusjoner som domineres av de samme personene. Metoden legger til rette for en ryddig og rettferdig prosess som inkluderer alles individuelle responser til spørsmålene.

En åpen spørsmålstilling bidrar til flere muligheter for nye, uventede og originale ideer og uttrykk. Å snevre fokus for tidlig i prosessen, eller stille lukkede spørsmål virker hemmende på det utforskende og eksperimenterende, og dermed også den kreative prosessen (Oddey 1994; Sawyer 2019). Produktet i DT er performansen eller forestillingen hvor møtet med publikum, til en gitt tid og sted er retningsgivende og ledestjernen for prosessen. Det postdramatiske kunst-kollektivet Gob Squad (2010) beskriver hvordan noen prosesser begynner med en retning hvorpå ideer utvikles og formes i et spill av “kreativ ping-pong:”

*Someone throws an idea in and says, for example, that he recently had an idea in the bath to do a piece at a hotel. That is then talked about and developed within the group. There is a sort of core idea and then we split up: someone writes something about the hotel as location, someone else writes something about technical set-up and someone else writes a budget. Then its all brought back together again by another person (Freiburg, Pattern, Stumpf, Tecklenburg, & Will, 2010, s.11).*

For å kunne utfordre hverandre åpent og fritt i et slikt arbeide, er tillit en forutsetning. Et annet element Gob Squad trekker frem er de daglige individuelle bidragene og inspirasjonene brakt inn til øvingene av medlemmene: Noe de har sett, en utstilling, musikk eller en bok som opptar en. Dette materialet gir næring og påvirker prosessen umiddelbart (Freiburg, Pattern, Stumpf, Tecklenburg, & Will, 2010, s.11). Å gi rom til samtaler og diskusjoner som oppstår rundt denne type deling tar tid, men viser seg meget fruktbart i det lange løp (Freiburg, Pattern, Stumpf, Tecklenburg, & Will, 2010, s.20).

## **Demokratiet og kraften i uenighetene**

Samtaler og diskusjon er essensielle kommunikasjonsverktøy i en devising- prosess. For å ivareta demokratiet i gruppa utforskes ulike måter å strukturere diskusjonene. Dette for å

forhindre danning av faste mønster som kan virke hemmende eller begrensende. Oddey (1994) bruker “The conch idea” fra William Goldings roman *Lord of the flies* som eksempel på en demokratisk struktur for en samtale: Et objekt sendes rundt i gruppa, og kun den som har objektet kan snakke (Oddey, 1994 s. 170). Hver enkelt ide overgis til «the pot of ideas», slik at eierskapet ikke forblir hos den enkelte, men tilhører gruppen som helhet (Freiburg, Pattern, Stumpf, Tecklenburg, & Will, 2010). Noen diskusjoner trenger å holdes så åpne som mulig, mens andre krever et klarere fokus og en mer strukturert form.

I prosessen av utforskning, utprøving, refleksjon og diskusjon vil motsetninger og uenigheter oppstå. Disse kan være sterke og noen ganger følelseladete. Oddey advarer mot å falle for fristelsen til å løse disse for raskt med kompromisser og middelmådige løsninger for tidlig i prosessen (1994.s. 170). Som tidligere nevnt har motsetninger i DT en positiv verdi som kilde til nye perspektiver og forståelse for både individ, gruppe og prosjekt. Konfliktene og spenningene verdsettes som kilde til den kollektive kreative utviklingen, og en forutsetning for kunstnerisk kvalitet (Dramatikkens Hus, 2020, 21.april).

I denne oppgaven vil jeg kun kort trekke frem at DT metodikken i slike situasjoner bruker praktiske tilnærminger fremfor å gå inn i videre diskusjoner. Oddey viser hvordan et tema for uenighet flyttes over i en serie av praktiske øvelser med systematiske steg for videre utforskning av tematikk og konflikt (1994, s.170-171). Denne måten å utforske et tema på bringer individene i gruppen nærmere hverandre ved at de uttrykker seg individuelt og kollektivt, og på ulike måter: Fysisk, visuelt, auditiv og ekspressivt. Gjennom dette kan deltakerne få tilgang på nye perspektiver og innsikter om tema, individuelle oppfatninger og gruppedynamikken (Oddey, 1994).

## **Fase 2**

### **Materialutvikling**

I fase 2 forstørres eller forminskes ideene fra fase 1 som videre utforskes og utvikles i en utprøvende og eksperimenterende fase. I tråd med Halprins (1969) RSVP-syklus veksler arbeidet i denne fasen mellom det P-performative gjennom eksperimentering, V-ValueAction og vurderinger opp mot siktemålet. Dette etterfølges av justeringer og tilpasninger i S-



skript/plan som leder til nye performative utprøvinger. I dette stadiet endrer det kreative arbeidet karakter hvor fremdrift og progresjon får større fokus.

### **Kreativitet, risiko og gylne mageplask**

Ideen om å skulle gjenta den eksakte performansen kveld etter kveld for å oppnå perfektjon vurderes som ultimativt hemmende for en kreativ og kunstnerisk utvikling. Kunst kollektivet Gob Squad beskriver at fremfor å jakte på perfektjon søker de frihet, tilfeldighet og risiko (Freiburg, Pattern, Stumpf, Tecklenburg, & Will, 2010 s.34,). Dette er i tråd med forskning på kreativitetens spontane natur (Halprin, 1969; Johnstone, 2007) og Sawyer and DeZutters (2009) teori om distribuert kreativitet gjennom improvisatorisk og samarbeidende praksis. Når virkeligheten slår inn åpnes et rom hvor nye, uformede ideer og improvisasjoner kan oppstå (Freiburg, Pattern, Stumpf, Tecklenburg, & Will, s.36, 2010). I disse øyeblikkene av spenning oppstår en kontakt mellom aktørene og publikum, hvor den ikke-reproduserbare naturen og øyeblikkets flyktighet blir klar. Derfor organiseres den kunstneriske praksisen rundt åpne situasjoner hvor for eksempel interaksjon med publikum eller omgivelsene inngår, snarere enn faste og lukkede planer, tekster og strukturer. På den ene siden utfordrer dette aktørene, på den andre siden gir det et større spekter av muligheter å jobbe med.

Å utnytte kraften i det uforutsigbare som indirekte involverer muligheten for å feile, fremheves som nøkkelfaktor for en kreativ praksis (Johnstone, 2007). Å kunne arbeide på denne måten forutsetter en evne og innstilling for å kunne gjøre feil, og som Gob Squad (2010) sier: “We got to be able to take risk and get it wrong. We got to be able to fall flat on our faces and say “Fuck! That was completely shit!” (Freiburg, Pattern, Stumpf, Tecklenburg, & Will, s. 36, 2010).

### **Fase 3- Utforme og strukturere materiale**

Denne fasen handler om utforming av produktet gjennom vurderinger og utvelgelse. De dekonstruerte elementene fra de foregående fasene settes sammen til en ny helhet jamfør Vygotskys teori om den skapende mekanismen ((1930/1995) beskrevet i kap. 2.1.

Aktørene vurderer sammen utfra felles definerte siktemål og kriterier i tråd med ValueAction (Halprin, 1969). Samtalen, dialogen, sensitiv- og aktiv lytting er essensiell i denne delen. Aktørene gir respons og vurderer et prosess- eller resultatprodukt, og skaper på den måten sammen.

#### **Fase 4 – Repetisjon, forestilling og refleksjon**

I denne siste fasen får den kreative prosessen sin fullbyrdelse når forestillingen utkrystalliseres i sin endelige form i møte med et publikum. Som avslutning gjennomfører gruppen individuelle og felles refleksjoner med henblikk på å forbedre eller videreutvikle praksisen. Både utprøvinger, øvinger og forestillingen kan ofte bringe med seg nye inspirasjoner, ideer og innsikter som kan danne grobunn for videre arbeid. Derfor kan det være hensiktsmessig å etablere praksis for å ivareta denne type materiale.

#### **Oppsummering**

Fase 1 og 2 kan beskrives som relativt åpne faser hvor arbeidet orienteres mot eksperimentering, frie improvisasjoner, og ideutvikling med minst mulig sensur og mest mulig demokrati. Disse fasene er også kollektive ved at alle deltar i ide- og formutvikling uten definerte ansvarsområder. I fase 3 og 4 lukkes arbeidet mer ved at funksjonsområder og ansvarsdelegering defineres og trer i kraft. Selv om deltakerne har individuelle ansvar er det fortsatt felles samhandling som er drivkraften i det skapende arbeidet. I de to siste fasene er det et poeng at fokuset rettes mot å videreutvikle, forme og gjennomføre ideene som er utviklet fremfor å generere nye.

## **4. METODE**

### **4.1 Kvalitativ metode og aksjonsforskning**

I utviklingen av forskningsdesignet som helhet, hvor sammenhengen mellom mål, konseptuelt rammeverk, forskningsspørsmål, metode og validitet skal sikres, vil jeg bruke Maxwells

modell for kvalitativ forskning. (Maxwell, 2012) Jeg vil også benytte Crottys modell som beskriver forskningsmetoden som den konkrete teknikk eller prosedyre man planlegger å bruke for å samle- og analysere data i sitt forskningsprosjekt (Crotty, 1998). Siden jeg er opptatt av læreres ytrede erfaringer, vurderinger og refleksjoner og handlinger i samarbeidspraksis, vil jeg benytte aksjonsforskning.

Aksjonsforskningen, heretter benevnt som AF, går som tradisjon tilbake til Lewin (1951) som på slutten av 30-tallet viste hvordan organisatoriske og sosiale endringer kunne gjennomføres med større lønnsomhet og produktivitet gjennom deltakende demokratiske prosesser enn ved autokratisk tvang. Lewin (1946) var spesielt opptatt av å gjenoppreise minoritetsgruppers selvtillit, og hjelpe dem med å søke uavhengighet, likhet og samarbeid. Lewin er den som først uttrykker ideen om “action research” da han skal karakterisere en serie praktiske eksperimenter gjennomført tidlig på 40-tallet (Marrow, 1969), hvorpå han konkluderer “No action without research; no research without action”. Vektleggingen av enheten mellom praksis eller aksjon, og kritisk refleksjon, hvor målsettingen var å skape ideologisk og politisk bevisstgjøring og myndiggjøring av underprivilegerte, finner vi også i Freire (Freire, 2005/1970, s.87) og Boals (1974) kritiske frigjøringspedagogikk. Både Freire og Boal er sentrale bidragsytere i utviklingen av DT (Heddon & Milling, 2006). Dette perspektivet henger også sammen med kritisk deltakende aksjonsforskning, heretter benevnt som CPAR jamfør Kemmis et.al. (2014, s. 85).

Kemmis og Taggart definerer AF som:

*Action research is a form of collective, selfreflective inquiry that participants in social situations undertake to improve: 1) the rationality and justice of their own social or educational practises; 2) the participants understandings of these practices and the situations in which they carry out these practices (1988, s.5).*

Det grunnleggende i AF er at den er fundert i den levde erfaring, utviklet gjennom partnerskap og samhandling og adresserer signifikante problemstillinger, jobber *med*, heller enn kun å studere, mennesker. AF utvikler nye måter å se og fortolke verden, og etterlater ny infrastruktur som konsekvens (Reason and Bradbury, 2001, s.1). Alle mennesker- inkludert profesjonelle aksjonsforskere- akkumulerer, organiserer og bruker kompleks kunnskap kontinuerlig i hverdagen (Greenwood & Levin, 2007). I ethvert AF -prosjekts første trinn møtes aksjonsforskere og deltakere i et felleskap, nettverk eller organisasjon for å definere et problem de vil prøve å løse. De samler sin kunnskap, og på den måten demokratiserer AF

forholdet mellom den profesjonelle forskeren og de lokale interesserte (Greenwood & Levin, 2007).

Refleksjon, læring og endring kan foregå på tre ulike nivåer i AF; førsteperson-nivå (individuell erfaring, adferd og utvikling), andreperson-nivå (oss- nære kolleger og samarbeidspartnere) og tredjeperson-nivå (de andre- den øvrige organisasjonen/e) (Torbert & Reason, 2001). Investering og dedikasjon på alle nivå, og et samspill mellom disse, er nødvendig skal AF- prosjektet lykkes med å forbedre en situasjon i en organisasjon. I noen tilfeller vil det være store kulturelle og kontekstuelle ulikheter mellom aksjonsforskere og verts-kulturen. Det kan for eksempel gjelde erfaring med AF metodologi og begreper. Et grunnleggende element er at AF skal gi mening innenfor den aktuelle kulturen, samtidig som grunnprinsipper og filosofi opprettholdes (Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. 2002, s. 126). Dette vil kunne kreve fleksible og kreative tilnærminger til hvordan for eksempel kunnskapsdelingen drives.

Holly argumenterer for at en for puristisk definisjon på AF kan begrense mulighetene for mangfoldige prosesser. Å avvise utviklingen i et prosjekt som “begrenset form for aksjonsforskning” på grunn av eksempelvis manglende “aktiv deltakelse” eller “samarbeid” i tidlige stadier, kan føre til at man ofrer potensiell utvikling av AF praksis, nåværende eller fremtidig. Å gi deltakere sjansen til å utvikle sine egne forskningsstrategier i takt med at de blir med kjent aksjonsforskningsfilosofien og metodologien, vil derfor være mer produktiv enn å avvise den (Holly, 1996).

AF som metode representerer et bredt spekter av ulike tilnærminger som kommer til uttrykk gjennom ulike forskningsmodeller. Derfor blir det mer meningsfullt å etterstrebe faglig konsistente beskrivelser av valg og posisjon enn å peke på ett ontologisk og epistemologisk perspektiv som det ene riktige (Levin, 2017). Siden jeg som forsker inngår som aktiv deltaker i AF og et DT samarbeid mellom lærere i skolen, vil tilnærmingen karakteriseres som CPAR (Kemmis et.al., 2014). Formålet med prosjektet mitt er å prøve ut, vurdere, å iverksette metoder og tiltak for forbedret samarbeidspraksis. Dette er også i tråd med Kalleberg (1992) som beskriver en konstruktiv og rekonstruerende tilnærming til samfunnsforskningen. Aksjonsforskningsprosjektet mitt tar utgangspunkt i et enkelt tilfelle når det retter seg mot lærere i et profesjonelt læringsfelleskap ved en avdeling på en videregående skole, og kan dermed forstås som en casestudie (Bjørndal & Andreassen, 2020).

## 4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

I kjernen av all forskning ligger epistemologien som utgangspunktet for hva vi tror kunnskap er, og som sier noe om hva vi mener vi som mennesker kan vite noe om; *how we know what we know* (Crotty, 1998). Det epistemologiske fundamentet danner grunnlaget for det teoretiske perspektivet, som igjen henger sammen med metodologi og metodevalg. Jeg plasserer dette prosjektet innenfor konstruktivismen hvis utgangspunkt er at det ikke finnes mening uten en bevissthet. Mening blir ikke oppdaget, men konstruert. Subjektet er dermed en aktiv part i konstrueringen av virkeligheten. I møtet mellom subjekt og objekt genereres mening (Crotty, 1998).

AF er en konstruktiv samfunnsvitenskap hvis formål er å oppdage systemer og strukturer som kan bidra til økt kunnskap og forståelse for den verden vi lever. Den har vært kritisert for blant annet å være vanskelig å klassifisere vitenskapelig eller ikke være “vitenskapelig nok” (Kalleberg, 1992). Eksempler på dette er tilfeller hvor det tradisjonelle publiseringskravet ikke blir fulgt; hvor rapporter er mer som korte notater og ikke nødvendigvis styres av velbegrunnede vitenskapelige spørsmål, ikke blir publisert, eller gjort tilgjengelig for andre samfunnsforskere, kun for “brukere”. Enkelte AF prosjekter kan være av en slik art at forskeren argumenterer for at “lojaliteten er til aksjonen og ikke teorien” (Kalleberg, 1992). Dette kan gjelde aksjoner hvor tiltak for å forbedre en samfunnsgruppes forhold med risiko om å skape konflikt med offentlige myndigheter eller institusjonens ledere. Den tradisjonelle verdinøytraliteten kan være vanskelig å opprettholde i slike prosjekter, noe som i sin tur kan bidra til en fruktbar forskningsetisk diskusjon (Kalleberg, 1992).

Kalleberg kategoriserer tre ulike typer forskningsopplegg: Konstaterende, vurderende og konstruerende (1992, s. 29). AF kan da beskrives som intervenserende forskning hvor en forsker sammen med aktørene uten på forhånd avklarte problemstillinger (Kalleberg, 1992). Videre bør ikke AF oppfattes som en spesifikk metode, eller en særegen type data, men som et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte felt (Kalleberg, 1992).

Med bakgrunn i dette kan studien min beskrives som vurderende og konstruerende, med et intervenserende opplegg. Som deltakende aksjonsforsker inngår jeg i en interaksjon med andre deltakere i en avgrenset case med formål om å teste en metode, vurdere virkning, samt korrigere og revidere i en pågående prosess. I utprøvingen av DT metodikken vil jeg på samme måte som ved CPAR forske sammen med deltakerne med en eklektisk tilnærming uten forhåndsdefinerte problemstillinger, og i et prosessforløp (Kjølner, 2008; Kemmis et.al. 2014).

Forskningsdesignet til AF på den videregående skolen kan illustreres slik:

Konstruktivism (epistemologi) →

Kritisk teori og hermeneutikk (teoretisk perspektiv) →

Aksjonsforskning (AF) / kritisk deltakende aksjonsforskning (CPAR) (metodologi)→

Aksjonsforskning som casestudie, møter, fokusgruppeintervju, intervju, devised teater (DT) metodikk, Gjort- lært- lurt- skjema, tematisk analyse og (metode) →

Teorien om praksisarkitekturer (PA-teorien) (teoretisk rammeverk) →

## **4.3 Teoretisk perspektiv**

### **4.3.1 Kritisk teori**

I beskrivelsen av teoretisk perspektiv ser man på det filosofiske bakteppet for den valgte metodologi og metode (Crotty, 1998). AF knytter seg til kritisk teori og hermeneutikken, og vurderes derfor som et relevant perspektiv for studien min. Kritisk teori er et metodologisk perspektiv *for å kunne identifisere og skelne mellom maktbaserte, vanemessige, falske tolkninger og gyldige tolkninger, for eksempel av utdanning* (Habermas, 1980). En slik innfallsvinkel retter seg mot at praktiske problemer må ses i lys av utopiske perspektiver om en demokratisk og meningsfylt og rettferdig utdanning. Dette innebærer at det blir et viktig mål i seg selv å utvikle kommunikative infrastrukturer som bidrar til å sikre kritisk kommunikasjon i utdanningen, det vil si ulike former for møteplasser og samarbeidsstrukturer. Habermas (1999) kritiske teori har et aktørperspektiv som retter seg mot å forandre den etablerte virkelighet:

*In the process of enlightenment there can only be participants. That is, others cannot do the enlightenment for participants, in the end, they are not enlightened in their own terms* (Habermas, 1999).

Deltakerne må selv være aktive i egne utviklingsprosesser, skal de inngå som ansvarlige aktører i AF. Her legger Habermas vekt på betydningen av kommunikasjon for å løse gjennomgående og vidstrakte samfunnsutfordringer (Gustavsen, 2001; Kemmis, 2001). Når den etablerte sosiale virkelighet, makt og strukturer skal utfordres, vektlegger Habermas (1999) teori bruk av kritiske spørsmål (Carr and Kemmis 1986). Formålet med den kritiske forskningen er å utfordre etablert virkelighet, fremme frigjøring og likhet jamfør Freire (1970) og Boal (1974). På den måten har kritisk teori og AF sammenheng med DT metodikkens kollektive, utforskende og skapende karakter (Oddey 1994; Heddon & Milling 2006).

### **4.3.2 Hermeneutikk**

Hermeneutikken har sitt utgangspunkt i konstruktivisme og ideen om mennesket som konstruerer sin forståelse av verden gjennom å reflektere erfaringer, og gir mening til dem. *Hermeneutikk* har sine røtter i antikkens Hellas og betyr "fortolkning". Ulike retninger innenfor hermeneutikken dominerer ulike fagfelt opp gjennom tiden. Et sentralt grunnprinsipp som ligger til grunn i alle hermeneutikkens retninger er *den hermeneutiske sirkelen* som betegner en vekselvirkning mellom del og helhet (Høyberg, 2014, s.292). Helheten kan kun forstås gjennom delene, og helheten kun i kraft av delene. Det er sammenhengen og relasjonen mellom de enkelte delene og helheten som er meningsskapende, og som muliggjør forståelse og fortolkning. Del og helhet står ikke statisk relasjon til hverandre, men varierer utfra hvilken del-helhetsrelasjon det arbeides ut ifra. Slik kan vi se at den metodiske hermeneutikken arbeider epistemologisk med den hermeneutiske sirkelen hvor del-helhetsrelasjonen kun angår et avgrenset forhold mellom subjekt og objekt for eksempel forfatter og tekst (Høyberg, 2014). Her utelates fortolkeren i meningsdannelsesprosessen, og påstår at gjenstanden bærer mening i seg selv. Ifølge den filosofiske hermeneutikken er dette umulig da fortolkning ikke er en metode, men en måte å være til på.

Anvendelse av metoder er ikke ensbetydende med å finne sann viten, eller sann erkjennelse, og for Gadamer blir den hermeneutiske sirkel dermed et ontologisk prinsipp (Gadamer: 1989: 293). Gadamer introduserer videre begrepet *forforståelse* eller *for-dommer*. Forforståelsen er et nødvendig vilkår for at forståelse overhodet skal være mulig. Vi møter alltid verden med visse ideer, og det er dette som gir oss retning mot hva vi skal se etter. Dette er forforståelser og for-dommer som ifølge Gadamer stammer fra historie og tradisjon (Gadamer 1989: 295). Mennesket er utover å være et *fortolkende vesen* et *historiske vesen*. Forståelseshorisonten er åpen og ikke noe vi er stengt inne i, men den er avhengig av en historisk kontekst. Vi lever i, med og gjennom historien. Vi er alltid en del av en åpen og uavsluttet historisk prosess, og den kan vi ikke fri oss fra. Mennesket kan ikke reflektere seg ut av sin egen forståelseshorisont (Rendtorf, 2009).

Habermas (1999) hevder at viten er makt og ideologi, og at viten er historisk og situert. Fordommene kan avsløres som ideologiske og betinget av maktforhold, og er dermed mulig å forkaste. Avsløringen av fordommene har dermed et frigjørende potensial, og samtidig et forandringspotensial. På den måten kan fornuften frigjøre mennesket både fra fordommer og dominans forhold. Habermas ser derfor det som sosialvitenskapens oppgave undersøke de bakenforliggende maktinteresser som gjennomtrenger aktørens handlinger, og å forholde seg kritisk til verden (1988 [1970]: 89-175).

Giddens (1991) beskriver som en *dobbel hermeneutikk*. Det foregår en dobbel bevegelse mellom de studerte sosiale aktørenes forståelse og forskerens egen forståelse. Med egen forforståelse må forskeren forholde seg til en verden som allerede er fortolket av aktørene selv (Højberg, 2014 s. 316). Aktørene vil av ulike årsaker og på ulikt vis konstruere og fargelegge sine handlinger og fortellinger om dem. Derfor må forskeren utover aktørenes egne oppfatninger, rekonstruere dem og beskrive aktørenes og deres verden ved hjelp av teoretiske begreper (Gilje & Grimen, 2018).

#### **4.4 Forskningsdesign og fremgangsmåte**

I denne delen vil jeg redegjøre for forskningsdesign og fremgangsmåte. Datamaterialet i dette prosjektet er innhentet fra en videregående skole gjennom observasjoner og deltakelse i 2



faglag og avdelingsmøter med til sammen 10 møtepunkter, 3 fokusgrupper i en periode på 9 måneder. Aksjonsforskningen ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) med referanse nr. 639297. Deltakerne i prosjektet undertegnet en samtykkeerklæring hvor fikk jeg tillatelse til å gjøre notater samt ta lydopptak på noen møter hvor dette ble avtalt på forhånd.

AF- prosessen ble organisert i fire faser i tråd med aksjonsforskningsspiralen. Ulike tilnærminger til aksjonsforskningen benevner fasene noe ulikt, men det grunnleggende går igjen hvor fase 1 handler om å observere, reflektere og planlegge. I fase 2 omsettes planen til handling gjennom utprøving og testing, og i fase 3 analyseres og evalueres erfaringer, data og funn. I fase 4 modifiseres, og revideres planer og rutiner gjennom bearbeiding og videreutvikling i neste syklus. Dette er en syklisk og kontinuerlig prosess som drives fremover og danner aksjonsforskningsspiralen:



Figur 3. Modifisert oversikt over aksjonsforskningsspiralen i tråd med Mcniff & Whitehead (2011, s.9)

### **Oppbyggingen av aksjonen ble organisert i faser og aksjonspunkt:**

**Fase 1** Planlegging: Observer/reflekter- Aksjonspunkt 1 og 2

**Fase 2** Gjennomføring: Handle/ Teste - Aksjonspunkt 2 og 3

**Fase 3** Analyse: Evaluer/ modifiser- Aksjonspunkt 4

## **Fase 4 Refleksjon: Revidering og ny retning: Aksjonspunkt 5**

Aksjonspunktene varierte i varighet mellom 60 og 90 min. Tiden mellom aksjonspunktene ble brukt til individuelle oppgaver til utforsking og utprøving som et ledd i det kreative kollektive samarbeidet. Vekselvirkingen mellom det individuelle og kollektive arbeidet har vært bevisst og gjennomgående gjennom hele prosessen, og i tråd med DT metodikk for utviklingen av kreative produkt (Oddey, 1994) og forskning på kollektiv kreativitet (Sawyer, 2017).

Feltnotater, forskerlogg, delte planer og skissetegninger, gjort-lært-lurt skjema og fokusgruppeintervju knyttet til erfaringer og opplevelser, underveis og i etterkant av aksjonspunktene har vært hovedkilden til empiri i denne studien. Jeg vil redegjøre for aksjonspunktene og prosessen som helhet i kap.5.

### **4.5 Pandemien som hinder og barriere i prosjektet**

Koronapandemien brakte samfunnet inn i en unntakstilstand fra mars 2020 til september 2021. Det har vært en sentral faktor med gjennomgripende påvirkning på både tilretteleggingen av aksjonsforskningen min, lærernes samarbeid og implementeringen av Fagfornyelsen i skolen. Unntakstilstanden byr på et uforutsigbart, komplisert terreng og krever mye av menneskers evne til fleksibilitet og omstilling. På sitt beste kan en unntakstilstand bidra til nye muligheter og innsikter. Koronapandemien har ført med seg av utvikling av forbedrede digitale løsninger for samarbeid og pedagogisk arbeid. Likevel, og på tross av potensialet for kreativitet og innovasjon i unntakstilstandens tid, har sammenblanding av arbeidsliv og privatsfæren medført en betydelig belastning for de aller fleste av oss. For noen ble hjemmet kontor, barnehage og skole, og for andre ble det et isolat med mobil og PC som eneste sosiale kanal. Utgangspunktet mitt da jeg planla aksjonsforskningsprosjektet var å inkludere tolv ansatte og to avdelingsledere fordelt på tre avdelinger, inkludert meg selv som deltakende aksjonsforsker. Jeg hadde til hensikt å teste ut et utvalg av øvelser for utvikling av kreativitet i ulike faser av et devised prosjektsamarbeid.

På daværende tidspunkt var mye av fokuset for lærerne på undervisning og oppfølging av elever i hjemmeskole perioden. Møtetiden, både fellesmøter og avdelingsmøter, ble redusert til kortere digitale informasjonsmøter angående utvikling og håndtering av koronasituasjonen. Utviklingsarbeid og implementering av Fagfornyelsen ble skjøvet på, og delegert til de enkelte avdelinger og faglag. Med dette som bakgrunn avgrenset jeg aksjonen rundt et samarbeid på en avdeling. Jeg måtte også justere ambisjonen for utprøving. Jeg var klar over at dette ville begrense og endre tilgangen på data, men så likevel fortsatt muligheten for å kunne gjøre interessante funn knyttet til forskningsspørsmålene mine.

#### 4.6 Forskerrollen og etisk refleksjon

Deltakende aksjonsforskning entrer forskningsarbeide med spørsmålet: Hva kan vi gjøre sammen for å løse problemer og skape en positiv utvikling her? (Kalleberg, 1994)

I forskningsstudier hvor mennesker representerer utvalget finnes det en rekke moralske og etiske retningslinjer og regler som må følges. Når jeg innkaller til intervju eller fokusgruppe med lærere for å undersøke deres utsagn i en kontekst av en samtale rundt tema som angår deres livsverden, er det et moralsk foretakende. Samspillet mellom forsker og deltakere i utvalget, samt interaksjonen mellom deltakerne i intervjusituasjonen vil påvirke den enkelte, men også samtalens utvikling. Kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon. (Kvale, 2006).

De etiske vurderingene må være gjennomgående i alle fasene av forskningsprosjektet, og kan løftes frem gjennom å stille seg noen etiske spørsmål. Et eksempel man bør stille seg i studiens startfase er: *Hvilke fordelaktige konsekvenser vil studien ha? Hvordan kan studien bidra til å bedre menneskets situasjon?* (Kvale, 2006) Et av målene med prosjektet mitt er å kunne bidra med metoder for forbedring av samarbeidspraksisen i det profesjonelle læringsfelleskapet og styrke en kreativ praksis i skolen.

*Det informerte samtykke* innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet (Kvale, 2006). Intervjuer skal være på frivillig basis og

intervjupersonene skal være informert om at han/hun kan trekke seg når som helst. I forkant av aksjonsforskningsprosjektet mitt ble prosjektet godkjent av NSD personverntjenester, og et samtykkeskjema ble utdelt og signert av kollegene mine som ble deltakere i prosjektet. I skjemaet ble det blant annet vektlagt at kravet for *konfidensialitet* skulle dekkes ved at data som kunne avsløre intervjupersonenes identitet skulle anonymiseres og unntas offentlighet. (Kvale, 2006). Skjemaets språk ble tilpasset mottakerne som var pedagoger og fagpersoner.

I fokusgruppeintervju (semistrukturerte intervju) kan det være en utfordring å fylle kravet om full informasjon. Samtalen kan ta en uventet retning som kan være interessant å følge opp med spørsmål som en etikk-komite ikke har hatt mulighet til å godkjenne på forhånd. Eisner påpeker denne problemstillingen: Hvordan kan vi informere andre for å få deres samtykke når det er vanskelig å forutse hva det er vi skal få samtykke til (Eisner, 1991). For å komme rundt dette foreslår Lincoln at man erstatter begrepet informert samtykke med en dialog hvor man gjennom hele prosessen *forhandler med intervjupersonene om forskningsmetodene og produktet, slik at man i fellesskap kommer frem til de endelige forskningsresultatene* (1990). I den deltakende aksjonsforskningen på den videregående skolen utviklet lærerne i fellesskap både problemstillinger og tiltak for å skape endring i praksisen tilpasset de spesifikke forholdene der. Etter at devising prosessen i kap.5 og resultatene av analysen i kap.6 var skrevet ferdig fikk samtlige lærere som hadde deltatt i aksjonsforskningen lese gjennom materialet for å sikre transparens og en dialogbasert prosess.

Som forsker har jeg et vitenskapelig ansvar som går ut på at forskningsprosjektet produserer kunnskap av verdi, og at kunnskapen er så kontrollert verifisert som mulig (Kvale, 2006). I forholdet til intervjupersonene har jeg et etisk og moralsk ansvar. I dette prosjektet har jeg søkt et likhetsideal mellom meg som aksjonsforsker og deltakerne gjennom å inngå i kritisk deltakende aksjonsforskning. Min vurdering var at dette kunne skape en atmosfære av felles interesse, trygghet og åpenhet. Dette er i tråd med DT-metodikken for kollektivt skapende prosesser (Oddey, 1994). Intensjonen fra min side var å unngå en «ekspert-attitude» ved å møte deltakerne med en åpen og nysgjerrig holdning. Jeg hadde også til hensikt å skape et kollektivt samarbeid hvor behovet for *en* drivende leder kunne minimeres. I all spontan menneskelig interaksjon blir forutsigbarhet en utfordring, derfor var jeg innstilt på å navigere med fleksibilitet. Å balansere rollen som drivende aktør for aksjonsforskningen på og likestilt deltaker i en kollektiv skapende prosess bød på dilemmaer underveis som jeg vil utdype i drøftingen.

## **5 Devising prosessen på den videregående skolen**

I dette kapitlet vil jeg gi en deskriptiv redegjørelse av aksjonsforskningsprosessen. Først vil jeg gi en kort beskrivelse av forberedelser og utvalget. Deretter en gjennomgang av de fire fasene med til sammen fem aksjoner som forskergruppen har gjennomført. Funn som anses sentrale i henhold til forskningsspørsmålene mine analyseres gjennom linsen til praksisarkitekturteorien i kap.6 som videre diskuteres i kap.7.

### **5.1 Forberedelser og utvalg**

Før aksjonsforskningsprosessen ble iverksatt, utviklet jeg som aksjonsforsker en tentativ ide, tema og plan for prosjektets tidsomfang og fasene. I tråd med aksjonsforskning planla jeg ved inngangen til prosjektet en kort teoretisk introduksjon av DT-metodikk og AF. Et skriftlig notat med denne teorien ble sendt ut på e-post i forkant av første aksjonspunkt. Hensikten var å etablere en felles begrepsforståelse.

Utvalget, heretter benevnt som deltakeren om enkeltindivider, og forskergruppen om hele gruppen, besto i første omgang av fire faglærere, inkludert meg selv fra et faglag ved en videregående skole. Den ene læreren var også del av et annet faglag og ville derfor ikke være til stede på alle møtene. Et faglag er en teamorganisering hvor lærere samarbeider om faglig og pedagogisk utvikling. Faglaget er et nivå under avdelingen som inkluderer flere fag innenfor studieretningen. Lærerne ble invitert til første aksjonspunkt ved midten av vårsemesteret via e-post med kort informasjon om tema og plan for møtet. Vi hadde tidligere snakket om prosjektet i en uformell samtale.

### **5.2 Gjennomføring**

I denne delen vil jeg gi en deskriptiv redegjørelse av aksjonsforskning som forskergruppen gjennomførte; de fire fasene og fem aksjonspunktene, samt tiden mellom aksjonspunktene.

### 5.2.1 Fase 1: Aksjon 1 – Hvem er vi, og hva vil vi?

Ved første aksjonspunkt var målet å finne ut hvilke erfaringer og tanker lærerne hadde om samarbeid, og om de var interessert i å prøve ut noen “nye veier” i en aksjonsforskningsprosess. Møtet ble innledet ved en kort presentasjon av masterprosjektet mitt, AF, aksjonsforskningsspiralen, og min rolle som deltakende aksjonsforsker jamfør (Kalleberg 2009). Lærerne ble presentert for de ulike fasene i forsknings syklusen som ble tegnet og illustrert på tavla. Øvrige tema for møtet var etablering av forskergruppen med innledende felles refleksjoner rundt verdier, formål og ambisjoner for samarbeid. I denne delen bidro lærerne aktivt i samtaler, diskusjoner og brainstorming-øvelser.

Som en igangsetter til samtale og diskusjon brakte jeg inn spørsmålene: *Hva/hvordan/hvorfor ønsker vi som faglag å samarbeide? Og hva/hvordan/ hvorfor samarbeide om implementering av Fagfornyelsen?* Noe av det som ble trukket frem var: 1. PLF som støtte i møte med utfordringer i arbeidslivet. 2. Det ble påpekt at samarbeid gir økt mulighet for læring og utvikling gjennom deling av erfaringer. 3. PLF styrket utviklingen av en identitet som profesjonell yrkesutøver. 4. Det var en felles oppfatning av samarbeid bidro til økt motivasjon og trivsel i jobben. En lærer kommenterte at generelle holdninger til samarbeid var et interessant tema som burde utforskes mer. Og jeg noterte meg: *Hvilke holdninger hadde vi til samarbeid, og hva opplevde vi bidro til kreativt samarbeid?*

Andre spørsmål jeg skrev på tavla som ble diskutert: *Hvilke verdier deler lærere i sin profesjon? Hvilke verdier vil vi legge til grunn for samarbeidet vårt? Hvilke verdier er meningsfulle for oss?*

Som inngang til å snakke sammen om våre verdier trakk jeg inn lærerprofesjonens etiske plattform. Den bygger blant annet på verdier som menneskeverd og menneskerettigheter, profesjonell integritet og respekt og likeverd (LED, 2016).

I refleksjonen fikk jeg en oppfatning av at vi på individuelt nivå hadde god forståelse av hva som lå i verdiene, men at lærerne sjeldent hadde brukt tid på felles utforsking av dem. En mulig årsak som en av deltakerne nevnte var at etiske diskusjoner kunne ta tid å komme i dybden på, en tid vi ofte ikke hadde med mye annet presserende på agendaen. En annen lærer

kommenterte at å gå inn i slike samtaler kunne oppleves som vanskelig fordi de kunne avdekke underliggende uenigheter som kunne komplisere samarbeidet. Det var lettere, “tryggere” og mer tidseffektivt å fokusere på mål for oppgave og praktiske gjøremål.

Forskergruppen så det som nyttig å inkludere avklaringer rundt felles verdier i etableringen av nye samarbeidsgrupper og prosjekter, snarere enn i større felleskap på årlige planleggingsdager eller eksterne workshops. Da kunne verdiene og den kollektive utforskningen i større grad knyttes direkte til praksis. Lærerne diskuterte seg frem til et felles verdigrunnlag for det aktuelle samarbeidet med vektlegging av et elevsentrert og sosiokulturelt læringssyn hvor læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis (Vygotsky, 2001). I denne prosessen noterte jeg meg at min rolle som initierende forsker kunne ha påvirket ytringsrommet til lærerne gjennom både uttrykte individuelle oppfatninger og felles delte meninger. I og med at vi hadde samarbeidet tidligere, kjente vi hverandres ståsted godt, og at det i hovedsak rådet enighet om kunnskaps- og læringssyn. Likevel var dette et punkt som jeg registrerte at det raskt ble besluttet enighet om, og ikke egentlig gått i dybden på. Hovedårsaken var tiden til rådighet og et mål om å få gjennomført de neste punktene på agendaen.

Med et avklart og felles verdigrunnlag gikk vi videre med å utforske spørsmål og problemstillinger vi opplevde vi sto overfor i vår praksis. Dette skulle danne utgangspunkt for vår aksjon. Det ble gjennomført en ide- og diskusjonsrunde med forslag hvor en lærer skrev på tavla og aksjonsforsker noterte i en felleslogg. I tråd med DT metodikken (Oddey, 1994) skrev vi ikke navn på hvem som kom med hvilke ideer, med formål om å fremme “våre ideer-vårt prosjekt” og redusere tenking som “min ide- mitt prosjekt”. I samsvar med AFs filosofi (Kemmis og Taggart 1988) hadde vi mål om at alle skulle ta eierskap til prosjektet og aksjonen. Vi ville forankre AF i Fagfornyelsens ideal om dybdelæring samt læring gjennom kreative og skapende prosesser. Basert på dette gjennomførte vi en kollektiv brainstorming øvelse. Problemstillingen vi landet på var hvordan vi gjennom samarbeid kunne bidra til elevenes opplevelse av dramafagene som *et* fag. I studieretningen for drama vektlegges det at de ulike praktiske og teoretiske fagene er komplementære. De skal forstås og arbeides med i sammenheng med hverandre. Dette åpnet for nye måter å tenke og organisere undervisningen og lærersamarbeidet.

For å utforske spørsmålet gjennomførte vi en brainstorming-øvelse hentet fra Oddeys *Devising Theatre- A practical an theoretical handbook* (1994) hvor alle fikk utdelt gule

lapper som vi skrev 1-2 første assosiasjoner og ideer som dukket opp når vi leste spørsmålet på tavla. Deretter leste *en* opp sin assosiasjon (responsen til spørsmålet). Da fikk de andre i oppdrag å skrive ned sine assosiasjoner til det denne personen leste opp (respons til responsen). Denne runden brakte oss til en formulering som utgangspunkt for vår utprøving og utforsking: *Vi har som siktemål å lage et tverrfaglig devised elevprosjekt med et abstrakt tema- tid*. Et tverrfaglig prosjekt med et abstrakt tema syntes vi åpnet opp for mange mulige tilnærminger som kunne være aktuelle både for større og mindre oppgaver i en rekke fag (musikk, dans, drama, fellesfag og på alle trinnene). En av lærerne kommenterte at prosjektet egnet seg for tilpasset opplæring, og på samme tid kunne ivareta den enkelte lærers autonomi.

Hver ide/assosiasjon, inklusive responser, ble diskutert. Noen rakk vi ikke å gjennomgå. Disse ble tatt bilde av og lagt i fellesloggen. Responsene til ideen om tids-prosjektet er listet her:

#### **Et tverrfaglig prosjekt med temaet tid (fortid- nå- fremtid)**

- Gammel historie i ny tid/Ny historie i gammel tid
- Masken
- Tidsmaskin
- Teater-menneskene gjennom tidene
- Klokker- bilder projisert, tikk-takk-rytmer, fysiske bilder/bevegelser
- Minoritetsperspektivet- de marginaliserte stemmene

### **5.2.2 Tiden mellom aksjon 1 og 2 - Vi kobler på**

I tiden mellom aksjonspunkt 1 og 2, med en varighet på ca. 2 måneder, opprettet vi en Teams-mappe til prosjektet for delingsdokumenter og felles prosjektlogg. I tillegg fikk lærerne tilsendt en individuell hjemmeoppgave med tilhørende faglig veileder med utgangspunkt i GSCEs guide to Devising Theatre (2016) på epost. Oppgaven inviterer til en praktisk tilnærming til utforsking av tema og stimulus i DT-prosessens fase 1. En stimulus i DT-metodikken kan være noe tekstlig, visuelt, auditivt eller abstrakt med utgangspunkt i ulike domener som:



### **Personlige erfaringer**

- “Stream of consciousness” biografi
- Fem beste livsopplevelser
- Fem verste livsopplevelser
- Et objekt fra hjemme som signifikant (for deg/temaet)

### **Samfunnet**

- Fortellinger i lokalavisa/ på nettsider
- Problemstillinger som er relevante i lokalsamfunnet
- Fotografier av steder i lokalsamfunnet
- Beskrivelser av steder som virker skremmende (på deg)
- En bestemt målgruppe/ publikumsgruppe

### **Kultur**

- Kort/ kunst film
- Dokumentarer
- Musikk
- Lyrikk
- Romaner/noveller
- Barnebøker
- Kunst- maleri, fotografi og installasjoner

### **Politikk**

- Beskrivelser/fortellinger/dokumentasjon på mennesker som påvirkes av ulike politiske systemer
- Revolusjonære ideer
- Responser til spørsmålet: Hva er politikk?
- Politiske figurer
- Definisjon på venstre-side/høyre-side

### **Historie**

- Historiske hendelser
- Historiske figurer/personer
- Familiehistorier
- Teaterhistorie

(GSCE guide to Devising Theatre, 2016)

Øvelsen åpner for en individuell og personlig inngang til et kreativt samarbeid. Øvelsen samstemmer også med AF som orienterer seg mot subjektive erfaringer og relevante og aktuelle problemstillinger i lokalsamfunnet (Kalleberg, 1994).

## **5.2.3 Fase 1: Aksjon 2- En ny vei inn**

Om lag 2 måneder etter første aksjonspunkt møttes vi til aksjonspunkt 2. Tre av oss kunne møte. Sted: Et møterom på skolen. Tema for møtet var deling og presentasjon av selvvalgt

igangsetter. Jeg notater fra presentasjonene og samtalen. Innledningsvis gjentok jeg problemstillingen og tiltaket som vi hadde formulert på forrige møte. Deretter hadde vi runde hvor vi la fram det vi hadde med. Etter hver enkeltes presentasjon, delte de andre assosiasjoner og ga respons.

Et eksempel fra denne runden er læreren (L1) som hadde tatt med et stort timeglass:

**L 1:** [...] *Timeglasset står hjemme hos meg på kontorpulten, og jeg ser det hver dag. Den minner meg om dualiteten i oss mennesker- at jeg ikke bare er den jeg er i dag, men også den jeg var før jeg ble den jeg er i dag. Timeglasset renner ut så fort, men kan legges ned og settes på pause. Det kan vendes rundt og starte forfra igjen. Den er gjennomsiktig og har et gjenskinns og et speilbilde. Og så synes jeg det er fascinerende dette med at tiden forandrer oss gradvis. Setter man mange portretter av samme person etter hverandre, vil man se rynker som gradvis vokser frem. Spor av levd liv.*

**L 2:** *Det gir meg assosiasjon til noe jeg så en gang i Berlin! En gate-teatertrupp som sto i en park og laget et tableau. De sto i frys. Men i løpet av ca. 20 min hadde de beveget seg over til neste tableau. Langsomt og nærmest usynlig hadde bildet endret seg og blitt til et annet. For en enorm fysisk beherskelse og kollektivt samarbeid som måtte til for å kunne få til noe slikt. Kanskje noe for våre elever å øve litt på? Smake på i hvert fall [...]*

**L 3:** *Ja, absolutt. Det minner meg om den filmsnutten hvor mange ulike karakterer kommer inn i samme rom og gjør en fysisk rutine; en tyv kryper inn vinduet for å stjele noe i rommet, ei mor triller inn ei barnevogn, en vaktmester kommer inn med en stige og reparerer lyspæra i taket.. de lever i ulike tider derfor ser de ikke hverandre, men veiene deres krysses og de berører hverandre nesten ... hva var det den het igjen ... du sendte meg jo den filmen en gang, den er jo så kul!*

En annen lærer hadde med en sangtekst av Bob Dylan som fikk læreren til å tenke på mørketid. Og den tredje læreren hadde med Shakespeare sonett 12 *When I do count the clock that tells the time* som satte i gang en refleksjon om livets forgjengelighet. Det var enighet om at alle stimulusene vi hadde tatt med kunne danne spennende utgangspunkt for en devised prosess med elevene.

Samtalen engasjerte oss, vi var aktive og dette bidro til nye koblinger og assosiasjoner. Jeg noterte meg at temaene som kom opp, og fortellingene vi delte, var mer personlige og sanselige enn det som vanligvis deles på et faglag eller planleggingsmøte. Som deltaker var jeg til stede og involvert, både i de andres betraktninger og mine egne oppfatninger av temaet. Gruppen reflekterte over at det var frigjørende og engasjerende med en mer praktisk tilnærming til temaet i den utforskende fasen. Det var enighet om at vi ønsket oss mer tid til akkurat dette. Men klokka på veggen fort, og trangen til å skissere mulige konkrete prosjekter og undervisningsforløp presset seg frem. Som aksjonsforsker minnet jeg om intensjonen vår som var å drive frem et DT prosjekt med elevene hvor *de* skulle lære gjennom å utforske, eksperimentere og skape *selv*. Dette ville kreve andre forberedelser enn det som ofte er praksis, hvor lærere allerede om våren har bestemt fagstoff, metoder og endelig produkt for høstens prosjekter. Et spørsmål som ble hengende like før avslutning var: Hva kunne verdien av en slik øvelse være om det ikke nødvendigvis skulle lede til et produkt?

#### **5.2.4 Tid mellom aksjon 2 og 3 – Flere kobler på**

I denne perioden hadde skolen sommerferie. På et avdelingsmøte i begynnelsen av september presenterte forskergruppen kort arbeidet de hadde startet om våren, og at planen var å lage et tverrfaglig prosjekt med utgangspunktet i et felles tema. Det ble ytret interesse for å gjøre et større samarbeid på tvers av studieretningene musikk og drama, og mellom trinnene. Et poeng for forskergruppen, og i henhold til DT metodikkens filosofi om autonome aktører i skapende kollektiv, var at lærerne på avdelinga selv skulle kunne velge *om*, og *i hvilken grad* de ønsket å arbeide med temaet i sine fag. I en diskusjonsrunde ble det foreslått og besluttet at det tverrfaglige elevprosjektet skulle ende med et scenisk, teatralt og musikalsk produkt som skulle presenteres for et åpent publikum i skolens lokaler en fastsatt dato på senhøsten, og noen dager senere, samme uke, på et større kulturarrangement i byen. I sist nevnte arrangement var ikke lokalitetene på det aktuelle tidspunktet avklart. Det åpnet for at elevene kunne få mulighet til å finne nye arenaer i byen for å presentere sitt produkt. Dette var det enighet om kunne være “flere fluer i en smekk” med tanke på Fagfornyelsens nye kompetansebegrep:

*Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner [...]* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Alle lærerne på avdelingen fikk tilbud om å koble seg på elevprosjektet gjennom å inkludere det tverrfaglige temaet i sine fag. To av faglærerne ved musikk ble også inkludert i aksjonsforskningsgruppen. Da var vi til sammen seks deltakere inklusiv meg selv.

I forkant av aksjonspunkt 2 fikk forskergruppen tilsendt en plan for aksjonsprosessen med fasene og en markering av hvor i prosessen vi befant oss. I tillegg en oversikt over arbeidet vi hadde gjennomført så langt. Det ble også sendt ut en kort faglig introduksjon av DT-metodikk og AF til de nyankomne i prosjektet.

### **5.2.5 Fase 2: Aksjon 3 - Elevene har allerede kobla på, hva nå?**

Aksjonspunkt 3 ble gjennomført uken etter avdelingsmøtet, og var det første aksjonspunktet etter sommerferien. Til stede var fem lærere hvorav to av dem var nyankomne. Sted: Møterom på skolen. Tema for aksjonspunktet var organisering av samarbeidet med elevprosjektet. Deretter oppfølging av aksjonsforskningen og inkludering av de nye lærerne. Som aksjonsforsker tok jeg ansvaret med å repetere intensjon og formål med samarbeidet og en tydeliggjøring av at vi i dette prosjektet ville arbeide på to nivå:

**Nivå 1:** Som faglærere planla og tilrettela vi for et elevprosjekt med formål om at elevene skulle oppleve programfagene musikk/drama som et fag (utviklet og besluttet av dramafaglag i juni, videreutviklet av avdelingen i sept.). Delmål var å styrke motivasjon gjennom elevmedvirkning og involvering i en kreativ skapende læringsprosess

**Nivå 2:** I aksjonsforskningen skulle vi benytte metoder fra DT som et ledd i å undersøke muligheter for utvikling av kreativitet i det profesjonelle læringsfelleskapet.

#### **Nivå 1: Elevprosjektet**

En av de nyankomne lærerne hadde allerede luftet ideen med tverrfaglig prosjekt og tidstemaet for en av klassene som umiddelbart hadde tent på ideen. De ville lage ulike sanserom fra teater og musikkhistoriens perioder og de ville jobbe sammen på tvers av fagene musikk og drama. Elevene på alle trinnene hadde ved oppstarten i august ytret ønske om å få arbeide mer sammen på tvers. Prosjektet kunne gjøre dette mulig. Vi ble også begeistret og engasjert over elevenes interesse. Vi grep ballen og formulerte med utgangspunkt i deres ide: *Tider og rom i teater- og musikkhistoriens perioder* som overordnet tema til elevprosjektet. En mulig utfordring som ble diskutert var at det nå kun var noen av elevene som hadde eierskap til ideen. Likevel opplevde vi fortsatt oppgaven som åpen, og at en spissing kanskje ville være en fordel med tanke på visningsdato og prosjektavslutning.

Jeg la frem en overordnet fremdriftsplan i tråd med DT faser for skapende prosess, aksjonsforskningscyklusen og RSVP- syklusen (1969). Denne ble delt i fellesloggen i Teams.

**Uke (2 uker)** Fase 1: Ide- research- konseptutvikling

**Uke (2 uker)** Fase 2: Prøve- feile- eksperimentere-lage- velge ut

**Uke (2 uker)** Fase 3: Videreutvikle, innøve og klargjøre (den ene av disse ukene var en ferie-uke hvor elevene hadde noe forberedende hjemmearbeid til prosjektet)

**Uke (1 uke)** Fase 3 Øve- Generalprøve og forestillinger

**Uke (2 uker)** Fase 4 Etterarbeid og evaluering- Egenvurdering og refleksjon- Gjort- lært- lurt-skjema

## **Nivå 2: AF og lærersamarbeidet**

I samtalen om kreative og utforskende lærersamarbeid kom temaet organisering av fag og timeplan opp. De ytre rammene er en sentral faktor for hvilke muligheter vi har for å tilrettelegge for prosjektarbeid og dybdelæring. Betragtninger og synspunkter fra diskusjonen ble loggført og brakt inn som tema for videre arbeid i faglagene. Lærerne ble bedt om å føre logg eller dagbok over erfaringer, ideer eller annet som dukket opp i løpet av prosjektsamarbeidet. I tillegg forberede seg til en utforskende samtale rundt temaet kreativitet med utgangspunkt i noen spørsmål som jeg hadde notert meg og hadde blitt nysgjerrig på i løpet av de første aksjonspunktene:

1. Hva er kreativitet for deg?
2. Hvilke behov har du som lærer og fagperson når du skal arbeide kreativt og utforskende i samarbeid med andre lærere?
3. Hvilke holdninger /tanker/forestillinger har du til kreative samarbeid generelt?
4. Hvilke muligheter og/ eller begrensninger ser du i å arbeide kreativt og utforskende for
  - a. Elevene
  - b. Deg som lærer og fagperson

### **5.2.6 Tiden mellom aksjon 3 og 4- This ship will land, but where?**

#### **Nivå 1 Elevprosjektet**

I en periode på 6 uker drev forskergruppen frem et DT prosjekt hvor hver enkelt faglærer tilrettela for ulike devising prosesser med elevene i sine fag.

Vinkling og tilnærming til arbeidet ble tilpasset de enkelte fag og nivå. Graden av frihet/åpenhet i oppgaveformuleringen og grad av instruktiv versus kommunikativ veiledning ble også justert etter elevenes individuelle behov og mestringsevne. De ulike del-produktene, noen utviklet innad i en klasse, andre på tvers av fag og trinn, var koblet sammen til en helhet gjennom det felles temaet tid. Elevarbeidene omfattet sceniske, teatrale, filmatiske og musikalske uttrykk i tråd med de ulike fagenes egenart og læreplaner.

#### **Nivå 2 Lærersamarbeidet**

Som aksjonsforsker og faglærer til en av klassene med flest timer i uka til prosjektet, ble det naturlig at jeg tok ansvaret med å organisere samarbeidet frem mot visningen på skolen. Jeg opprettet en Teams-gruppe med en tentativ plan hvor alle lærerne som ønsket å delta på visningen med sine klasser/fag, kunne legge inn sine bidrag. Her kunne vi også legge inn

ønsket rom og nødvendige ressurser som lys/lyd. Ansvarsoppgaver lagt inn her. Det ble sendt ut e-post med instruks for hvordan planen skulle brukes, og påminnelser om å ta den i bruk. En Messenger-gruppe som allerede eksisterte ved avdelingen ble også brukt, og i økende grad, etter hvert som visningsdatoen nærmet seg. I tillegg hadde vi en rekke uformelle samtaler underveis for samkjøring, planlegging og gjennomføring. Forskergruppen utviklet kjøreplaner for fellesøvinger og en avsluttende visning på skolen for et åpent publikum. To av lærerne, hvor jeg var en av dem, samarbeidet med eksterne aktører for bruk av lokaler til en visning av noen utdrag fra prosjektet på et kulturarrangement i byen i slutten av prosjektperioden.

### **Fokusgruppeintervjuet- Tema: Kreativitet**

Fem lærere fra forskergruppen deltok på fokusgruppeintervjuet med utgangspunkt i temaet kreativitet. Varighet på samtalen var litt i overkant av 50 min. Det ble gjort lydopptak som videre ble transkribert. Spørsmålene hadde blitt sendt ut på e-post på forhånd. Jeg innledet med en kort introduksjon med bakgrunnen for denne utforskende samtalen som ledd i AF og DT- prosessen som vi var i gang med. De ulike forskningsspørsmålene skrevet i stor font ble lagt ut på bordet for å bidra til å holde fokus. Innholdet fra fokusgruppeintervjuet presenterer jeg som data i analysen i kap. 6.

### **5.2.7 Fase 3: Aksjon 4 - Da kreativiteten tok oss- lært og lurt**

Som individuell forberedelse til refleksjonen og fokusgruppeintervjuet fikk deltakerne tilsendt et Gjort-lært-lurt-skjema (Tiller & Gedda, 2017) med en kort beskrivelse av hensikt og anvendelse. Dette ble brukt som verktøy for kollektiv evaluering og vurdering av samarbeidet, og DT som metode. Intervjuet/samtalen ble gjort lydopptak av som videre ble transkribert og analysert. Dette presenteres i kap. 6.

I etterkant av møtet samlet jeg inn de individuelle skjemaene og samlet forskergruppens lært-lurt i et felles skjema. Før dette dokumentet ble delt med hele gruppen fikk hver enkelt deltaker mulighet for å redigere eget skjema.

### 5.2.8 Fase 4: Aksjon 5- Revidering og ny retning?

Til fase 4 og aksjonspunkt 5 ble felles Gjort-lært-lurt skjema delt med gruppen. Tema for siste aksjonspunkt var: Funn/revidering/moderering /ny plan/ ev. ny retning for samarbeidspraksis hos oss? Refleksjonene fra aksjonspunktet analyseres og diskuteres i kap. 6 og kap. 7.

## 5.4 Tematisk analyse

For å analysere data har reflektiv tematisk analyse (RTA) (Braun & Clarke, 2019) blitt brukt. RTA er teoretisk fleksibel og gir meg som forsker muligheten til å kombinere induktive og deduktiv- orienterte tilnærminger til koding for å fange nyanser og perspektiver i materialet (2019). Formålet med analysen er å danne en forståelse av hva dataene forteller (Thagaard, 2018).

Analyseprosessen har gjennomgått seks faser inspirert av Braun og Clarke (2006) hvor fase 1 til 4 har hatt en induktiv tilnærming med fokus på deltakernes ytringer. Utfra innholdet i hele datasettet; lydopptak, feltnotater, planer og Gjort-lært-lurt skjema, ble koder, deltemaer og temaer generert. I fase 5 og 6 har tilnærmingen vært deduktiv på den måten at konsepter fra praksisarkitekturteorien ble brukt for å analysere induktivt genererte tema. Jeg vil her beskrive fasene i analysen:

Fase 1 handlet om å bli kjent med data. Jeg lyttet til lydopptakene fra to fokusgruppeintervju, transkriberte, lyttet til lydopptakene igjen samtidig som jeg leste transkriptene. I denne fasen leste jeg dataen aktivt, markerte interessante funn og noterte meg tanker som dukket opp underveis. Fokuset var å lese dataene som data, og komme i gang med prosessen med å finne innholdet i datasettet (Braun & Clarke, 2012).

Fase 2 dreide seg om å generere innledende koder. Kodene skulle være kortfattede beskrivelser av innholdet i dataene, og ha relevans for problemstillingene (overordnet og/eller



underordnet). I søket og arbeidet med å bestemme kodene, kodet jeg hele setninger og sekvenser basert på innholdet. De fleste kodene var deskriptive beskrivelser av innholdet, mens noen overskred lærerne meninger og var slik sett mine fortolkninger av datamaterialet. Derfor vil koder nesten alltid være både beskrivende og fortolkende (Braun & Clarke, 2012), og på den måten skape en dobbel hermeneutikk (Højberg, 2013). De kodede transkriptene ble lest på nytt for å identifisere det som var relevant for de ulike kodene. Noen koder ble rekodet, og overlappende koder koblet sammen. Sammenhenger og mønstre begynte å tre fram, og mulige temaer og deltemaer ble identifisert (Braun & Clarke, 2012).

I fase 3 begynte temaer og deltemaer å ta form. Temaene skulle fange opp meningen i datasettet og representere noe essensielt for problemstillingen. Dette var en aktiv prosess hvor arbeidet var mer konstruerende enn oppdagende. Temaer kan ses på som et puslespill som sammen gir et meningsfylt og klarsynt bilde av dataene (Braun & Clarke 2012). Jeg fant tema som kunne stå alene, men som også kontrasterte hverandre. Til sammen så jeg at de kunne danne en helhetlig fortelling og svare ut problemstillingene mine. Mot slutten av fase 3 sorterte jeg sitater under de aktuelle temaene og deltemaene i en tabell i Word.

Teamene og deltemaene ble revidert i fase 4, og jeg fant at det var noe sprik i hvordan lærerne oppfattet eller erfarte kreativitetsbegrepet generelt, noe jeg valgte å kategorisere som “ulike forståelser for kreativitetsbegrepet”. Bildet som datasettet tegnet viste også kontraster og spenninger jeg karakteriserte som “kreativ praksis”, “skolsk praksis” og “kollektivt skapende praksis”. Nok en gang reviderte jeg hele datasettet for å sjekke om temaene fanget opp data på en meningsfull måte opp mot problemstillingen.

Fase 5 handlet om å få en dypere innsikt i hva som lå bak ulikhetene og spenningene jeg hadde identifisert. Til dette arbeidet fant jeg at teorien om praksisarkitekturer kunne benyttes som en linse i en deduktiv analyse av materialet. Denne fasen ga struktur til resultatdelen hvor jeg gir en beskrivelse av empirien og eksemplifiserer gjennom sitater som videre utdypes og forklares. Analysen brakte fram fire hovedtemaer med tilhørende deltemaer illustrert i et tematisk kart (Braun & Clarke, 2012), se figur 5.

Fase 6- I denne fasen ble den deduktive analysen med PA videreutviklet. Sitatene i presentasjonene av resultatene er skrevet i bokmål og lærerne benevnes om L1, L2 m.fl. for å

ivareta kjønnsnøytralitet og anonymisering. Analysen av læreres erfaringer med ytringer, handlinger og relasjoner i skolen synliggjorde praksisarkitekturer som fremmet støtte gjennom kreativ praksis eller skolsk praksis. Resultatene av analysen presenteres i det følgende kapittel.

## **5.5 Reliabilitet, validitet og generalisering i kvalitativ forskning**

Innenfor kvalitativ forskning og aksjonsforskningen er validitet, reliabilitet og generalisering omdiskuterte begreper (Thagaard 2013; Kvale & Brinkmann, 2015; Nadim, 2015, s. 129). Diskusjonen rundt validitet og reliabilitet dreier seg i hovedsak om at termene opererer innenfor den positivistiske og naturvitenskapelige tradisjonen, og dermed er utviklet for en kvantitativ tilnærming (Seal, 1999). Det mangler per i dag en felles praksis i det kvalitative forskningsfeltet for hvordan begrepene validitet og reliabilitet skal defineres, brukes eller om de eventuelt skal erstattes (Thagaard, 2013). Tracy m.fl. (2010) peker på kriterier som skal sikre kvaliteten i kvalitativ forskning, deriblant at forskningen bør rettes mot et verdig tema, som kan gi betydningsfulle bidrag til fag- og eventuelt forskningsfelt. Jeg vil også benytte Levins (2012) kriterier for oppriktighet gjennom refleksjon og transparens. Gjennom hele prosessen har jeg etterstrebet nøyaktige beskrivelser av aksjonsforskningen og av prosjektet som helhet. Jeg har synliggjort fremgangsmåten for datagenereringen for å styrke min troverdighet med arbeidet og studien. Nøyaktighet i alle ledd av gjennomføringen mener jeg at jeg styrker studiens reliabilitet.

Operasjonaliseringen av sentrale begreper i studien vil være avgjørende for begrepsvaliditeten. Begrepsvaliditeten er begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven & Hjordemaal, 2018). I det begrepsmessige og teoretiske rammeverket har jeg søkt å styrke operasjonaliseringen ved å definere og kontekstualisere det jeg har ansett som de mest vesentlige begrepene for denne oppgaven.

For å sikre validitet i en studie er det helt avgjørende at jeg som forsker er åpen og bevisst om min egen forkunnskap, bakgrunn og mine ønsker og forventninger til forskningsprosjektet. Maxwell trekker frem bias som et av de største truslene til validitet (2012). Forskeren vektlegger funn som samsvarer med egne teorier, verdier og overbevisninger (Maxwell,

2012). I dette prosjektet vil min teaterfaglige utdanning, mitt personlige og faglige engasjement for temaet og min arbeidserfaring i videregående skole kunne virke både positivt og negativt inn på validiteten. Negativt om den avleder oppmerksomheten bort fra funn som avviker fra det jeg kanskje dypest sett ønsker å finne. Likevel kan god kunnskap om, og kjennskap til miljøet det skal forskes i, være en stor fordel med tanke på forståelse for hva som er relevant å se etter.

Videre er det min oppgave som forsker å forsikre meg om at jeg har forstått deltakernes utsagn riktig, slik at jeg ikke feiltolker eller tillegger mening. Maxwell kaller dette for *respondent validation* (2012). Dette kan unngås ved å stille oppklarende eller bekreftende spørsmål i eventuelle oppfølgingsintervju eller uformelle samtaler. Gjennom AF ved den videregående skolen var det flere anledninger for uformelle samtaler på for eksempel arbeidsrom og personalrom, men også formelle møter som teammøter utenom aksjonspunktene. Her kunne deltakerne utdype og klargjøre erfaringer og synspunkter som hadde blitt brakt inn på aksjonspunktene. Reaktivitet, eller observatøreffekten, hvor observatøren kommer til å påvirke adferd og opplysninger som gis under et intervju, samt systematisk underrepresentasjon som f.eks. når en person ønsker å fremstille seg selv eller en sak på en bestemt måte, vil også kunne svekke validiteten. Gjennom å legge opp til strukturerte observasjoner med klare retningslinjer for hva som skal settes søkelys på, vil jeg forsøke å redusere tilfeldige feil. (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I forskning som retter seg mot menneskelige handlinger, er det behov for en nysgjerrig og åpen innstilling til hvordan konteksten utgjør en del av det helhetlige bildet. Hva bidrar til at deltakerne vektlegger det de sier? Kultur, kjønn og sosiale rammer er betydningsfulle for å kunne skape en helhetlig forståelse (Kemmis, 2018). Teorien om praksisarkitekturer kan bidra som rammeverk for en analyse som undersøker deltakernes utsagn og praksis i sammenheng med kulturell-diskursive, materiell-økonomiske, og sosial-politiske arrangementer. Slik kan den bidra til å styrke analysens transparens, og evne til å utvikle og danne forståelse av ytringer, handlinger og relasjoner utfra komplekse sammenhenger og et helhetlig perspektiv (Kemmis, 2018)

For CPAR som case-studie, slik denne studien, er det relevant å vurdere *ekstern validitet* (Thaagard (2013). Thaagard (2013, s. 205) forklarer at *ekstern validitet* handler om i hvilken grad forståelsen som utvikles innenfor *en* studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger. I case-studier benytter Yin (2007, s. 27-28) *analytisk generalisering* og *teoretisk*

*generalisering* for å betegne at en casestudie kan være generaliserbar, ikke til andre populasjoner, men til teoretiske hypoteser. Dermed kan en casestudie ha ambisjon om å utvikle og generalisere teorier (Yin, 2007, s. 27-28).

Flyvberg (2006) gjennomgår fem utbredte feilslutninger om kvalitativ forskning. Et av dem er den manglende generaliserbarheten av kvalitative funn. Ved å ta i bruk Poppers (1959) falsifikasjonstest viser Flyvberg at case-studier er spesielt godt egnet for falsifikasjon. En kritisk testing av data hvor bare en observasjon som ikke stemmer overens med proposisjon, fører til at funnene ikke kan vurderes generelt, og ytterligere undersøkelser må gjøres. Popper bruker “black swans” eksempel: Forventes det å kun finne «white swans», vil en “black swan” være nok til å falsifisere de opprinnelige antagelsene, og videre undersøkelser må gjøres. Flyvberg argumenterer for at case-studier er godt egnet til å undersøke i dybden (Flyvberg, 2006). Her ligger også muligheten for generalisering; finnes det svarte svaner her, kan vi forvente at de også finnes andre steder.

## 6 Resultater

Ved å analysere data utfra praksis-perspektivet (Nicolini, 2013) og teorien om praksisarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008) har jeg identifisert resultater som viser ulike praksisarkitekturer som sameksisterer i den videregående skolen (site). Spenninger oppstår når ulike praksiskulturer støter sammen, samtidig synliggjør spenningene tilstedeværelsen av ulike praksiskulturer (Nehez & Blossing, 2022). Jeg fokuserer studien min rundt tre identifiserte kulturer, vel vitende om at det eksisterer et mangfold av dem, synlige og usynlige, i skolen. Den første har jeg benevnt som “kreativ praksis” som beskrivende for det tverrfaglige prosjektet og devising prosessen lærerne planla og gjennomførte sammen. Dernest en “kreativ kollektiv praksis” som betegner det profesjonelle læringsfellesskapet som kreativt og skapende samarbeid. Og til slutt det en kultur jeg har valgt å kalle “skolsk praksis”, som bygger på skolens praksistradisjon for det semantiske, fysiske og sosial rommet (Aspfors, Jakhelln og Sjølie, 2021). Jeg vil analysere og presentere de ulike praksisene, men også belyse spenninger hvor “kreativ praksis”, “kreativ kollektiv praksis” og “skolsk praksis” møtes for å kunne vurdere muligheter og begrensninger for kreativitet i skolen i tråd med forskningsspørsmål 2.

## 6.1 Devising metodikk som kreativ praksis

Resultatene viser at det som karakteriserer lærernes samarbeid og tilrettelegging for devising prosess og kreativ praksis med elevene i den videregående skolen er behovet for tid, grundig ressurskartlegging, effektiv kommunikasjon og felles etablerte kriterier for siktemål og kvalitet. En slik praksis eksemplifiseres ved utsagnene:

Vi lagde et tverrfaglig devised prosjekt på den måten at vi jobbet med en åpen plan, elevene skulle forme veien, veien ble til mens vi gikk [...] Og da hadde vi jo som utgangspunkt at vi ville ta Fagfornyelsen på alvor, ikke sant, med å gjøre ... med at elevene skulle få eksperimentere og skape, men også oppleve fagene i en sammenheng (L4)

I denne prosessen har jeg lært en metode og fått nye idéer hva gjelder idémlydring. Eks. ta med en ting og assosiere ut fra denne. Lage tankekart og tilrettelegge for mer deling mellom oss kolleger. Det er deilig frigjørende med 'den grønne hatten på. (L1)

Ytringene til L4 og L1 beskriver kulturell-diskursive og material-økonomiske arrangement gjennom erfaringer med utprøvingen av DT metodikkens åpne struktur som utgangspunkt for implementering av Fagfornyelsens ideal om en kreativ, utforskende og skapende læringspraksis. Gjennom AF og devising prosessen hadde lærerne felles delinger og refleksjoner hvor flere beskrev behov for støtte fra kolleger og ledelse til å tørre å prøve ut nye måter å organisere undervisningen. Ytringene til L2 og L5 er eksempel fra et av fokusgruppeintervjuene:

Jeg tok fra dem pultene. De fikk ikke lov til å sitte. De var overalt, skrev på vegger og golv. Og de så jo på meg som om jeg var ... hva i all verden er det du holder på med? [...] (L2)

Her deler L2 en erfaring fra ei undervisnings økt med utprøving av ny metode for idemyldring som påvirket relasjonen med elevene i klasserommet, hvorpå L5 litt lenger ut i samtalen responderer:

[...] Så bra at de da møter en som, en som tvinger dem, som står på sitt da, som sier: "Vet du, nei, nå gjør vi ikke sånn. Her møter vi opp og så skaper vi noe her og nå." Og så og så butter det imot en stund og så, men så kanskje så setter det faktisk spor i dem også. (L5)

Sitatet viser eksempel på hvordan læreren prøvde ut en ny organisering av klasserommet og beskrev det for kollegiet; "Jeg tok fra dem pultene" (handlinger). Analysen gir resultater på to nivå: 1. Siden forskergruppen hadde utvikling av kreativitet gjennom devising metodikk som fokus for egen aksjonsforskning i perioden, var dette et tema og en erfaring som ble relevant for læreren å ta opp i profesjonsfelleskapet (ytringer). Lærenes deling av eget utforskende arbeid og det profesjonelle læringsfelleskapets praksis bidro til å åpne opp for nye semantiske rom. Det profesjonelle læringsfelleskapet ble også et felleskap hvor læreren kunne få støtte og oppmuntring til å prøve ut nye ting (relasjoner). 2. Den nye romorganiseringen uten pulter åpnet for en ny og kreativ læringsaktivitet hvor elevene ble aktivisert både kognitivt, språklig og fysisk ifølge læreren: "De var overalt, skrev på vegger og golv". Eksemplet viser hvordan organiseringen av rommet (handlinger) kan støtte en kreativ praksis, og åpne opp for nye ytrings- og handlingsrom for elevene. Endringen som læreren gjorde påvirket slik relasjonene mellom læreren og elevene når læreren bryter med elevenes forventninger: "De så på meg som om jeg var ...".

### **Kulturell-diskursive arrangement**

De kulturell- diskursive arrangementene synliggjorde ulike forståelser og diskurser for kreativitet som begrep blant lærerne gjennom fortellinger og refleksjoner i fokusgruppeintervju og felles refleksjoner. Både den kritiske deltakende aksjonsforskningen og DT metodikken åpnet rom for dialog og diskusjon om ulike stereotyper og fordommer knyttet til begrepet, samt en mulighet for lærerne til å dele og dermed utvikle egen forståelse. Det var en felles oppfatning blant lærerne om et behov for både frihet og struktur i kreative prosesser, men at disse tradisjonelt kan ha hatt en tendens til å oppfattes dikotomisk, og dermed blitt redusert til et enten - eller i diskusjonen om kreativ lærings- og undervisningspraksis.

Lærerne ytret ulike behov og preferanser for struktur og forutsigbarhet i kreative samarbeid, men det var bred enighet om at devising-metodikkens faser bidro til å kommunisere en felles plattform for systematisk arbeid og progresjon (kulturell- diskursive arrangement). Om fase 1 uttrykte flertallet at en felles etablering og forankring i prosjektet var svært betydningsfullt for opplevelsen av eierskap, tilhørighet og involvering i prosjektet. Å delta aktivt i en idefase med brainstorming/hjernestorm med en åpen og "alt er mulig"-inngang bidro til inspirasjon,

engasjement og driv inn i prosjektet som L4 beskriver: “fortellingene øvelsen åpnet opp for var mer personlige og sanselige enn de vi vanligvis deler på møter”. En annen betraktning var at det også var uvant å bruke så mye tid på noe det kanskje ikke ble noe av. En av lærerne som kom inn i prosjektet i fase 2 fortalte at det å komme inn prosjektet kort tid før det skulle sjøsettes med elevene var krevende:

Prosjektet kom litt «brått på». Jeg opplevde at planene, og medfølgende forventninger var ulike i musikk og drama ved skolestart. Vil gjerne være ombord fra starten neste gang (L5)

Å sikre gode rammer for kommunikasjon var sentralt i devised prosjektet med elevene i og med at veien ble til mens vi gikk. De kulturell-diskursive arrangementene på skolen støttet lærer-lærer- og lærer-elev kommunikasjon og samarbeid gjennom etablerte læringsplattformer som TEAMS og ITs Learning, og mer uformelle prosjektgrupper i Messenger. I devised prosjektet med elevene måtte lærerne formidle utviklingen av arbeidet og beslutningene som ble tatt i klassen, bringe dette videre til de andre faglærerne involvert i prosjektet, som sammen ble enige om neste steg og videre vei. Flere av lærerne ytret at det var krevende å få til denne kommunikasjonsflyten effektivt.

To av lærerne uttrykte i evalueringen at de opplevde det som vanskelig når informasjon kom via Messenger- gruppen, illustrert her ved L2 “Når Messenger blir både informasjons- og kommunikasjonskanal da klarer jeg ikke å henge på. Da blir det vanskelig å holde tråden i meldingene, og hvor vi er i prosjektet” L3: “Ja, når de kommer 24/7 liksom”. Utsagnene synliggjør spenninger i grenselandet mellom jobb og privatsfæren. De kulturell- diskursive arrangementene begrenset muligheten for det kreative samarbeidet i profesjonelle læringsfelleskap når det stort sett var formelle møter og aksjonspunkt som ble loggført og delt på de på forhånd avklarte plattformene. Etter hvert som forestillingen nærmet seg og tempoet gikk opp, ble beslutninger tatt hyppigere og oftere i uformelle samtaler. En tydeliggjøring av hvor og når informasjon om nye beslutninger eller plutselige endringer i DT-samarbeidet skulle deles ble konkludert som forbedringspotensiale. Prosjektstørrelse og deltakeres behov og preferanser for kommunikasjon var da faktorer som burde tas med i betraktning.

Den individuelle forpliktelsen til aktiv deltakelse er avgjørende i devising metodikken og kreative samarbeid som L5 uttrykker: “Alle er glade i JA- mennesker, men ingen er glade i de som sier JA, og egentlig ikke gjør det, hvis du skjønner”. Et flertall av lærerne nevner

trygghet, tillit og frihet som avgjørende både med tanke på utvikling av individuell og kollektiv kreativitet. Flertallet av lærerne ytrer eksplisitt at det å få til noe sammen gir økt motivasjon og trivsel i arbeidshverdagen. Det improvisatoriske samarbeidet uttrykkes gjennom følgende sitat:

“Noen kommer med et tilbud, og du bygger videre på det. Og i tillegg så definerer du det tilbudet - meninga med tilbudet som kommer er det du som definerer når du tar tak i det, eller bygger videre på det, og kommer med et nytt tilbud. I det ligger det jo en vekst og en skapelsesprosess som er avhengig av et samspill [...] Jeg blir veldig inspirert og motivert av den ping-pong-aktige tingen som foregår mellom oss da.”  
(L4)

Når lærerne og elevene skapte og utviklet devised forestillingen sammen handlet det om at de kontinuerlig bygget videre på tilbudene fra hverandre i en improvisert prosess. Dette krevde ferdigheter som sensitiv lytting, oppmerksomhet og fleksibilitet. Kulturell- diskursive arrangement som støttet den kreative praksisen var at samtlige lærere i prosjektet hadde faglig og pedagogisk utdanning fra musikk-, teater- og dansefag hvor blant annet improvisasjon og samspill er velkjente arbeidsmetoder. Likevel vurderes det at de kulturell- diskursive arrangementet på skolen begrenset en slik praksis fordi det var lite eksplisitt kunnskap og erfaring med bevisst og systematisk bruk av disse metodene som samarbeidsform i det profesjonelle læringsfelleskapet.

### **Materiell-økonomiske arrangement**

For å kunne tilrettelegge for en produktiv og kreativ DT prosess var samtlige lærere enige om at en grundig ressurskartlegging i første fase var nødvendig. Et flertall av lærerne trakk frem at ressurskartleggingen i denne prosessen ikke hadde vært tilfredsstillende nok og at det var behov for mer samkjøring med tanke på materielle ressurser som rom og utstyr neste gang (materiell-økonomiske arrangement). Dette gjaldt også en avklaring rundt bruken av de menneskelige ressursene gjennom for eksempel tydeligere forventningsavklaring og ansvarsfordelinger i det kollektive samarbeidet.

Forskergruppen uttrykte generelt at behovet for- og disponering av tid var sentralt for å sikre faglig og pedagogisk kvalitet i den kreative prosessen. Tid var også et tema når det gjaldt ambisjoner, både elevs og lærers, opp mot den gjeldende kapasiteten. Flere av lærerne beskrev hvordan ambisjoner og planlegging for elevstyrte kreative prosjekter kom i konflikt



med fastsatte forestillingsdatoer og sluttprodukt. Elevene hadde som en del av prosjektet ansvar for praktiske gjøremål rundt kunstnerisk utvikling og organiseringen av presentasjon av produktene i forestillingen. Dette krevde tid og kapasitet som gikk utover elevenes eksperimenterende og iterative arbeid. Følgende utsagn eksemplifiserer lærernes refleksjoner rundt dette:

Generelt trenger elevene mer tid til utprøvinger på gulvet enn riggetid. Vi får til å gjennomføre kreative læringsprosesser og lage gode produkter, men vi brenner oss på tid hver gang. Da blir det mer en negativ greie (L3)

Ambisjonene må avstemmes i forhold til elevenes tilbud, forutsetninger og kapasitet. Det gjelder for så vidt samarbeidene mellom oss kolleger også (L4)

Skolens materiell-økonomiske arrangement påvirket lærerne gjennom en timeplanstruktur som i liten grad støttet opp om prosjektsamarbeid på tvers av fag og trinn. Skolen hadde temauker og fagdager i løpet av semesteret, noe lærerne anerkjente som et steg i riktig retning. Likevel ble det poengtert i evalueringen at større prosjekter gjerne strekker seg over flere uker, kanskje måneder, og da er timeplanstrukturen fortsatt for lite fleksibel som den er i dag. Konsekvensen ble at lærerne individuelt brukte mye tid på å avtale og bytte timer med faglærere som ikke var involvert i prosjektet, ofte ad hoc. Dette ble gjerne forbundet med et dilemma over faglig prioritering som flere av dem opplevde å stå litt alene om å skulle forsvare. I arbeidet med å tilrettelegge for devising-prosjektet på tvers av fag og trinn måtte lærerne bryte opp egen timeplan og fag som illustrert gjennom L3 og L4s utsagn: "Ja, og jeg sier kjør på med fagene mine, bruk dem til prosjektet." "Ja, vi gjør jo det. Det er full trøkk i alt av fag". Flere av lærerne trakk frem at de oppfattet en generell positiv holdning fra kolleger og ledelsen til samarbeid, men at de materiell-økonomiske arrangementene gjennom timeplanstruktur og romkapasitet på skolen begrenser mer enn støtter opp om dette. En måte å komme rundt disse hindringene på er forslaget i eksemplet under:

"Hvis man virkelig skal tenke Fagfornyelsen så ok, nå har vi et prosjekt, så kan vi på et av de første møtene bestemme oss for, ok de og de øktene, så sletter vi fagene og så skriver vi bare den uka: Prosjekt. Og selv om du kanskje ikke er der, så skal jeg være der i to økter og da avtaler vi hva elevene skal jobbe med eller få gjort. Da blir det virkelig ett programfag i stedetfor flere ..." (L6)

Sitatet er et eksempel på forslag om alternative og mer fleksible måter å organisere timeplanene på som ble diskutert under evalueringen. Ideen om prosjektuker hadde vært tema

og ønske å få til på avdelinga i lang tid. Forskergruppen ble, som et ledd i revidering av ny plan, enige om å ta saken opp med resten av avdelingen og avdelingsleder for å iverksette en utredelse av muligheten for prosjektuker. Modulorganisering av fag var også en ide blant lærerne sett i forlengelse av Fagfornyelsens intensjon om dybdelæring og arbeid med fagovergripende tema.

### **Sosial-politiske arrangement**

De sosial-politiske arrangementene på skolen fremmet støtte for å kunne ta risiko i kreative deising prosesser gjennom en positiv og nysgjerrig innstilling i forskergruppen og i det øvrige kollegiale. Under skolens presentasjon av Fagfornyelsen og nye læreplaner kom det eksplisitte oppfordringer og oppmuntring fra foredragsholdere og ledelse til å tørre å bevege seg ut av vante rammer og å prøve nye veier for læring med elevene. L4 reflekterer rundt en erfaring med elevprosjektet utenfor skolebygget: “Jeg kjenner på et ansvar og en viss risiko når jeg involverer eksterne samarbeidspartnere til lån av lokale. Får elevene vist hva de kan på en god måte? Hvordan vil elevene håndtere omstillingen til et nytt lokale og publikum utenfor skolesammenheng? Klarer jeg, eller vi, å støtte elevene på en god måte hvis noe uforutsett oppstår?” (L4). Sitatet synligjør spenningen som ligger i lærerens ansvar for sikre de praktiske rammene, den faglige kvaliteten på produktet, og samtidig den pedagogiske støtten elevene trenger i den ukjente settingen. “Klarer jeg, eller vi “kan fortolkes på flere måter, et av dem er at læreren har en reel opplevelse av å stå alene med ansvaret, men i kontekst av fokusgruppeintervjuet minnes på det kollektive idealet for prosjektet og dermed justerer ordbruken. En annen mulighet er at læreren befinner seg i en overgang fra å oppfatte egen praksis som individuell praksis “klarer jeg” til en kollektiv praksis “klarer vi”. Den sosial-politiske praksisarkitekturen kan utfra dette sies å virke støttende for relasjonene i profesjonsfellskapets kreative praksis.

Å tilrettelegge for større prosjekter med mye fravær blant elever og lærere uttalte et flertall av lærerne som krevende, spesielt i koronapandemi-tid. Det sosial-politiske arrangementet fremmet likevel støtte til organiseringen av det tverrfaglige DT- prosjektet gjennom en delt visjon og motivasjon for å lage noe sammen, en løsningsorientert og fleksibel innstilling ble realisert når samtlige elever og lærere, inklusiv avdelingslederen inngikk som deltakere, på eller bak scenen, i forestillingen på skolen.

Lærerens rolle i klasserommet som tilrettelegger og veileder påvirker relasjonene mellom lærer og elever. Elevstyrte og kreative læringsprosesser hvor læreren veileder gjennom “guided improvisation” (Sawyer, 2012) er eksemplifisert ved L2s utsagn:

“Jeg har erfart å jobbe tett på elevene som veileder i dette prosjektet. Jeg har opplevd, og fått tilbakemelding på, at de har vært engasjerte i selve prosessen. I hvert fall sånn at når de har styring og eierskap til oppgaven, så tar de mer ansvar i prosessen. Sånn sett har jeg kanskje lært en del av elevene i denne prosessen.” (L2)

Sitatet viser eksempel på lærerens opplevelse av en tilnærming mot horisontal relasjon mellom lærer og elever, hvor elevene responderer gjennom økt motivasjon og involvering i prosessarbeidet. Den mer horisontale relasjonen åpnet for at læreren og elevene kunne jobbe sammen om å utforme prosjekt og prosess, i tillegg reflekterer læreren over å ha lært noe av elevene sine. Forskergruppen konkluderte med at en aktiv deltakelse i lek-baserte oppvarmingsøvelser, samspill og improvisasjonsøvelser sammen med elevene styrket relasjonene i klasserommet, og bidro til felles faglig og sosialt engasjement. En improvisatorisk tilnærming til veiledning åpnet for å kunne følge elevene i deres kreative læringsprosess. En av lærerne beskrev i evalueringa hvordan devising metodikkens prosessorientering engasjerte en tidligere passiv elev til å oppdage faglige sammenhenger mellom teorien (fra et annet programfag) og det praktiske arbeidet de jobbet med på gulvet:

“Bare det at eleven klarte å gjøre den koblingen, fikk den ideen, og kunne få lov til å jobbe med det i dette prosjektet, selv om det ikke kom helt til enden, så var det jo veldig nyttig for elevens læring, eeh ... og jeg tenker at da er jo jobben min å støtte eleven når jeg ser at: “Oi, her er det jo noe som faktisk er bra!” Heller enn å si at “Nei, vet du hva du kommer ikke til å komme i mål med dette.” Vi smidde det til på slutten da sånn at visninga kunne lande likevel. Men det var et viktig steg i denne elevenes prosess, noe å bygge videre på neste gang i en lignende, eller annen sammenheng.” (L4)

Utsagnet synligjør et sosial-politisk arrangement som fremmer en kreativ praksis ved at læreren støtter eleven i å konstruere faglig forståelse gjennom det kreative og praktiske arbeidet. Sitatet er også eksempel på prosessorientert situert læring hvor fokuset for veiledningen er å støtte “det som er nyttig for elevens læring”. Suksesskriteriet blir i denne sammenhengen “noe å bygge videre på neste gang”. Utsagnet viser hvordan læreren bygger stillaser rundt elevens prosess “vi smidde det til mot slutten da”. Alle lærerne beskrev på ulike vis stillasbygging som sentralt i veiledningen. Dette samsvarer med Vygotskys teori om støttende stillas (2001) og Sawyers guided improvisasjon (2019). Forskergruppen uttrykte at

“å slippe elevene løs” skapte motivasjon og engasjement hos elevene, men også forventninger om å få lov til å bestemme.

Rollen som veileder og tilrettelegger påvirket relasjonene og det sosiale rommet mellom lærere og elever. Et moment i dette lå i det å skulle “åpne opp rommet for alle mulighetene” for deretter å legge rammer for elevene beskrev noen av lærerne som et dilemma. Det samme gjaldt det å skulle skifte fra åpen dialogbasert veiledning til en mer instruktiv veiledning i tilfeller hvor elevene hadde behov for det. Den opprinnelige “kontrakten” om et elevstyrt prosjekt etablert mellom lærer og klasse i oppstarten, ble brutt når læreren inntok en mer instruktiv rolle. I evalueringen løftes metakommunikasjon om prosessen, rolle- og forventningsavklaring, tydeliggjøring av prosjektets siktemål/ledestjerne og utvikling av kvalitetskriterier i felleskap med elevene som tiltak for å styrke relasjonene i devised prosjekter

## **6.2 Det profesjonelle læringsfellesskapet som skapende kollektiv**

Resultatene viser at det som kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap som skapende kollektiv er 1) involvering, forpliktelse, deltakelse, kommunikasjon og fleksibilitet i samarbeidet 2) organisering for improvisasjon og selvrefleksiv tilnærming til praksis 3) rullende roller og ansvar i selvstyrende organiseringer. Sitatene til L5, L4 og L6 eksemplifiserer profesjonelle læringsfellesskap som skapende kollektiv ved den videregående skolen:

«Jeg opplever kanskje at jeg er mest kreativ når jeg jobber med det alene. Jeg synes kanskje det er litt vanskelig å jobbe kreativt, i hvert fall sånn når jeg tenker over det, med andre. Da mister jeg kontrollen på en del ting, men samtidig så kan det være det som gjør det enda bedre, enda mer fruktbart.» (L5)

«Vi laget en tentativ plan i TEAMS for samarbeid mellom lærerne i det tverrfaglige prosjektsamarbeidet, og alle ble oppfordret til å bruke det aktivt, redigere og tilpasse etter hvert som prosjektet utviklet seg» (L4)

«Jeg går inn i et prosjekt og så kan jeg være med på alt mulig rart, og det er kanskje ikke alltid at jeg har oversikten over hva slags roller alle har, for jeg er vant til at vi begynner å jobbe, og så er vi ferdig når vi er ferdig, så mister jeg kanskje litt den

tråden, eller ikke tråden i prosjektet, men tråden på hva alle andre gjør. Det flyter litt, men samtidig så liker jeg jo å jobbe sånn.» (L6)

Lærerne i det profesjonelle læringsfelleskapet benyttet ulike tilnæringsmåter til tema, spørsmålgenerering og problemformuleringer som utgangspunkt for det kollektivt kreative prosjektet. Et flertall av lærerne uttrykte i evalueringen hvordan praktiske øvelser som aktiverte og stimulerte kropp, sanser, emosjoner og fantasi styrket oppmerksomheten på både eget og andres bidrag i samarbeidet. Sitatet fra evalueringen viser L4s refleksjon rundt det profesjonelle læringsfelleskapets muligheter for en mer kreativ kollektiv praksis:

“Det kan være forskjellige måter vi velger å ta tak i et tema på. Det kan jo hende at vi kunne utforske noe utfra musikk, ligge på gulvet å tegne tankekart, som du sier, eller lage et tableau, ikke sant? Det er ikke sikkert at det å sitte å prate eller dele alltid er beste vei inn i et prosjekt.» (L4)

Eksemplet viser hvordan læreren uttrykker egne tanker og ideer (ytringer) for nye måter kollegene kan arbeide sammen (relasjoner) på, og kommer med eksempler på praktiske, estetiske og kollektive arbeidsmåter (handlinger) som Devised Theatre –metodikken brakte inn. Læreren uttrykker en kritisk vurdering av tidligere samarbeidspraksis “ikke sikkert at det å sitte å prate er beste vei inn i et prosjekt”. Slik viser eksemplet hvordan de semantiske, fysiske og sosiale arrangementene i det profesjonelle læringsfelleskapet støtter opp om en kritisk og selvrefleksiv holdning til egen praksis. Formuleringer som “måter vi velger å ta tak i ting på”, “vi kunne utforske” og “som du sier” indikerer en kollektiv orientering (relasjoner) og innenfra utvikling i det profesjonelle læringsfelleskapets sosial-politiske arrangement. Lærerne ytret at kollektive praktiske øvelser åpnet for større personlig involvering, en utvidet forståelseshorisont på faglige problemstillinger, men også for hva profesjonelle læringsfelleskap kunne være. I evalueringen av samarbeidsprosjektet reflekterte en av lærerne rundt hvordan den praktiske inngangen til prosjektet ga en opplevelse av å få brukt flere sider ved seg selv, og på den måten også et større register av sin egen kompetanse.

### **Kulturell-diskursive arrangement**

De kulturell- diskursive arrangementene for en kollektiv kreativ praksis kom til uttrykk gjennom utsagn om felles visjoner og motivasjon til å finne og skape løsninger på arbeidsoppgaver sammen. Et flertall av lærerne uttrykte eksplisitt ønske om å få mer ut av samarbeidene i det profesjonelle læringsfelleskapet eksemplifisert ved L4 og L5s utsagn “det

har vært litt sånn at vi går rundt som kompetente hoder hver for oss” og “vi kan ikke sitte i hver vår leir, skal vi få til noe må vi gjøre det sammen.” Lærerne vurderte at ulike stillingsprosenter og organisering av arbeidstid og time-fag fordeling, ved siden av en individorientert praksistradisjon i skolen, bidro til ulik deltakelse og mitt-prosjekt og ditt-prosjekt- dynamikk i det profesjonelle læringsfelleskapet.

I evalueringen konkluderte lærerne med kan ikke alt kan eller bør forberedes eller kontrolleres, men at devising metodikken krever etablering av oversikter over tilgjengelige ressurser, samt kartlegging av behov og ønsker for å kunne utvikle den kreative kollektive praksisen.

### **Materiell-økonomiske arrangement**

Den materiell- økonomiske praksisarkitekturen var karakterisert gjennom lojalitet og tilknytning til faglag og avdelingen de tilhørte, og nær relasjon til nærmeste leder. Samlokalisering av avdelinger og faglag på kontorene styrket mulighetene for samarbeid innad i avdelingen. Organisering av timeplan og møter ble av lærerne vurdert å begrense kollektive skapende samarbeid på tvers av faglag og avdelinger. Struktureringen av det kreative tverrfaglige samarbeidsprosjektet og aksjonsforskningen ble organisert gjennom delte dokumenter for henholdsvis loggføring og referat etter aksjonspunkt og prosjektmøter, og tentativ plan i TEAMS som alle lærerne ble oppfordret til å bruke aktivt. For å holde tråden i prosjektets fremdrift og aksjonsforskningen sendte jeg mail i forkant av aksjonspunktene med oppsummering om hva vi gjorde på forrige møte, og hva som var individuell forberedelse og tema for neste møte.

### **Sosial-politiske arrangement**

De sosial- politiske arrangementene fremmet en kollektiv kreativ praksis gjennom støtte fra skolens ledelse til å utvikle og drive frem innad initierte prosjekter, og dermed lærernes autonomi. Lærerne ytret ulike erfaringer med vertikal organisering i devised prosjektsamarbeidet eksemplifisert ved utsagn som “jeg har alltid veldig lyst til å bidra, men samtidig ble jeg usikker på når man ikke har en konkret oppgave da, eller et konkret

ansvarfelt, og da er det lett at det bare flyr litt avgårde” og “det kan være lurt å ha enda tydeligere roller, men jeg synes egentlig det fungerte fint” og “De som ønsker å inngå i prosjektet kobler seg på. Ferdig.” Ytringene beskriver ulike opplevelser av utprøvingen av ny praksis (kollektiv kreativ praksis), men også spenninger i form av usikkerhet og frustrasjon som oppsto når utprøvingen av en ny og kollektiv praksis møtte en praksistradisjon for hierarkisk organisering av samarbeid. En vurdering er at det sosial-politiske arrangementet støtter kreative samarbeid gjennom rom for åpen og kritisk dialog, oppmuntrende, motiverende og støttende relasjoner i det profesjonelle læringsfellesskapet. En annen vurdering er at å opprettholde og videreutvikle sosial-politisk arrangement for en kollektivt skapende praksis krever trening og et kontinuerlig og bevisst arbeid for å lykkes med.

### 6.3 En skolsk praksistradisjon- spenninger og realiteter

Resultatene viser at det som karakteriserer skolsk praksis og praksistradisjon er mål og resultatorientert fokus for planlegging og samarbeid, instruktiv og reproduktiv læringspraksis, kontroll og forutsigbarhet,

Sitatene under eksemplifiserer “skolsk praksis

“De er så redde altså [...] Elevene har vært så vante til at de skal gjøre disse oppgavene. Vi skal åpne boka, de skal gjøre oppgavene, så skal de ha en prøve, pugge i to dager og så tar vi en kapitellprøve uten bok.” (L3)

“Det er nok litt sånn når man spør: “Skal vi jobbe tverrfaglig, eh ja, vet ikke.. det blir litt ekstra. Vi har lagt en annen plan.” Det er kanskje en følelse av at nå blir det ekstraarbeid på oss, nå må vi ha ekstra møtetid for det er ikke sikkert møtetida i timeplanene våre korresponderer.” (L4)

Organisasjonsstrukturen kom inn og sa «Beklager, vi har noen fellesfag her eh, da må vi koble på de avdelingene. Det går ikke for vi har ikke tid til å samarbeide med dem. Så ble det ikke det vi egentlig hadde ønsket, med noe annet. Det er ikke feil det, men det er jo interessant at det er timeplanen som skal bestemme det.” (L1)

Lærerne beskriver også erfaringer med forventninger til målrettet, forutsigbar og gjenkjennbar praksis hos både lærere og elever, eksemplifisert i følgende L1s uttalelse:

“Ja, vi kommer jo på møtene og så forventer vi at det er lederen vår som skal lede det. Og at vi skal gå gjennom en agenda som er sendt ut på forhånd. Det er det

samme elevene våre har vært vant med. Jeg var i praksis i grunnskolen, og der sto læreren hver morgen og skrev opp på tavla hvilke fag de skulle ha i rekkefølge, og til hver time skrev de opp to mål. Hvis det er det de har vært vant til i 13 år, og vi også... Ikke sant? Selvfølgelig, det er jo lett for oss å være kreativ foran elevene våre når vi har planlagt hva som skal skje.”

Læreren ytring beskriver en opplevelse av implisitte og eksplisitte rammer for en møtekultur kjennetegnet eksplisitt gjennom fastlagt og forutsigbar praksis: “vi skal gjennom en agenda som er sendt ut på forhånd” (handlinger), og en tradisjonell hierarkisk organisering hvor “lederen skal lede” de ansatte (relasjoner). Den vertikale organiseringen er eksplisitt ved tittelen “lederen” som peker mot *en* som styrer (og er aktiv) og noen skal ledes (og er passiv). Sitatet belyser hvordan de eksplisitte material-økonomiske og sosial-politiske arrangementene, gjennom struktur og organisering, legger implisitte rammer for det kultur-diskursive arrangementet realisert gjennom forestillinger og forventninger til en praksis hos lærerne: “vi forventer at det er lederen som skal lede det” (ytringer). Eksemplet viser på den måten hvordan arrangementene legger rammer for det semantiske rommet-hva som anses for relevant å si og tenke, i det fysiske rommet- hva som gjøres, og det sosiale rommet- hvem som gjør hva.

Videre sammenligner og speiler L2 lærernes møtepraksis med det som skjer i klasserommet: “Det er det samme elevene våre har vært vant til i 13 år” (ytringer), og peker på hvordan en skolsk praksistradisjonen har formet, og fortsatt former praksis i skolen på flere nivåer. Den «skolske» praksisen vurderes i denne sammenheng å begrense mulighetene for en kreativ kollektiv praksis som karakteriseres ved blant annet spontanitet, autonomi og lik aktiv deltakelse. Sitatet viser også eksempel på det dialektiske forholdet mellom praksisarkitektur og praksis når de material-økonomiske, sosial-politiske og kulturell-diskursive arrangementene både opprettholder den skolske praksisen, og på samme tid opprettholdes av elever, lærere og ledes forestillinger og forventninger til nettopp en slik praksis.

### **Kulturell-diskursive arrangement**

Den skolske praksisen karakteriseres ved kulturell-diskursive arrangement som rettes mot å frembringe målbare produkt på en effektiv måte, og hvor prosessen styres mot forutbestemte kompetansemål illustrert ved L2: “Jeg blir veldig låst i en måte å gjøre ting på, for jeg har



ikke tid til å være kreativ i forkant med å skulle finne helt nye måter å komme til målet på.” [...] “Jeg opplever kanskje at målet og strukturen hemmer kreativiteten min fordi retningen er å nå det kompetansemålet der, sant? Å skulle rekke gjennom mange kompetansemål beskrev flere lærere som årsaken til at de hadde opplevd å måtte avvise elevers innspill til kreative og alternative løsninger: “vi må liksom, Okey puh! videre til neste!” (L2). En annen betraktning var at målorienteringen bidro til at elevene lærte seg strategier for å komme kjapt til målet uten for store anstrengelser. Denne atferden ble så opprettholdt gjennom eksplisitt og implisitt oppmuntring og premiering ved at lærerne tilrettela for læringsoppdrag som kunne løses ved å tilegne seg prosedyre- og overflatekunnskap, instruktiv veiledning mot fast definerte mål og karaktervurdering. L6 bemerket under evalueringen at målfokuset “tar litt livet av prosessen”. Noen av lærerne ytret individuelle behov for en praksis med avklarte rammer, men også begrunnet utfra skolens rolle og funksjon som læringsinstitusjon eksemplifisert ved L5s utsagn: “Siden vi jobber i skolen, og det er snakk om et arbeid med elever, så må det være en slags plan [...] Jeg tror ikke jeg hadde likt helt den der: Skal vi være kreative nå, og så ser vi hva det blir?”

### **Materiell-økonomiske arrangement**

De materiell-økonomiske arrangementene den skolske praksisen representerer karakteriseres gjennom en organisering av timeplaner, fag, møter og fysiske rammer som virker hemmende for en kreativ kollektiv praksis eksemplifisert ved L1s utsagn: “Timeplanen kommer igjen som en utfordring [...] når ledelsen legger den opp slik de gjør og planlegger hele året, så bestemmer de jo egentlig at her er det ikke rom for samarbeid”. I evalueringen ble det ytret ønske om en tydeligere strategi fra skolens side knyttet til samarbeid på tvers av avdelinger, fag og trinn. Fire av lærerne beskrev at å finne og forhandle bruk av rom og undervisningsmateriell som i dette tilfellet dreide seg om scenisk produksjon hvor blant annet scenografi, lys og lydutstyr er undervisningsmateriell krevde mye tid og arbeid og i enkelte tilfeller en demotivering for det kreative prosjektet. L3s utsagn synliggjør hvordan de fysiske rammene påvirker både læreren og elevenes handlingsrom: “Det ramler litt sammen da, for hva kan vi egentlig gjøre på det klasserommet der? Så det ødelegger det. Elevene har laget noe kult, men har ikke noe ordentlig sted å spille det, altså det fungerer ikke. Det faller sammen”. Flere av lærerne beskrev hvordan spenninger som oppsto i møte med de fysiske rammene i ulik grad bidro til frustrasjon og fortvilelse i arbeidet med tverrfaglige prosjektet.

Møtestrukturen på avdelingsmøtene var preget av relativt faste rutiner og tett agenda noe som begrenset mulighetene for en kreativ kollektiv praksis. Faglagene disponerte lærerne mer fritt og ble av fire lærere beskrevet mer åpent rom for konkret planlegging, deling, refleksjon, meningsytring, men fulgte likevel ofte lignende struktur som avdelingsmøtene. L1s refleksjon eksemplifiserer opplevelsen av møtepraksis: “Vi bruker jo mange virkemidler i idefasen for å være kreative med elevene våre, pedagogisk og didaktisk, som når vi jobber utfra et bilde eller musikk [...] Aldri at vi på et avdelingsmøte har idémyldret om samme ting. Man kommer med: “Jeg har tenkt på dette. Hva synes dere om det? Ja- Nei. Jeg har tenkt på dette” ... Tenk så kult om vi bare kunne reist oss fra de pultene, satt på musikk og hatt masse A3 ark som vi kunne skrevet på ... og på en måte: “Hva vil vi lage sammen?”.

Noe som kan betegnes som en tradisjon for reproduksjon påvirker læringspraksisen uttrykt ved L3s deling fra ei undervisnings økt med utprøving av åpen oppgaveformulering: “Elevene blir de konservative, skjønner du? Og jeg tenker de er jo helt ødelagte da. De har møtt på lærere som har kjørt et sånn gammeldags ... [...] De har ikke tenkt selv. De har bare gjort sånn, produsert. I 13 år har de gjort som de har fått beskjed om; nå skal jeg gjøre den, og så skal jeg gjøre den”. En mulig årsak til den reproduserende praksisen løftet frem på et av fokusgruppeintervjuene var at lærere tenderer til å kopiere sine tidligere lærers praksis fremfor teorien de ble undervist.

### **Sosial-politiske arrangement**

Det sosial-politiske arrangementet som karakteriserer en skolsk praksistradisjon fremmet til en viss grad positive og støttende relasjoner gjennom rom for kommunikasjon, samarbeid og uformelle møteplasser i kollegiet og ledelsen. Arrangementet støttet først og fremst tilhørighet og samarbeid innad i faglaget, til en viss grad på avdelingen, og i mindre eller liten grad på tvers av team og trinn. Fellesmøter preges først og fremst av informasjonsutveksling, overordnet organisering og planlegging styrt av ledelsen, men inkluderer også utviklingsarbeid hvor blant annet kollegiet som helhet deler erfaringer og reflekterer rundt implementeringen av Fagfornyelsen. I denne sammenhengen var det fra lærernes side en opplevelse av at ideutveksling og mer konkret planlegging ble opp til den enkelte å gripe fatt i. I noen tilfeller ble faglaget bedt om å videreutvikle og konkretisere innhold fra fellesmøtene i tråd med fagenes egenart. Det sosial-politiske arrangementet kan på denne måten vurderes å

støtte lærernes autonomi og en samarbeidspraksis. Likevel vurderes arrangementet å begrense en kollektiv kreativ praksis hvor lærere fra ulike avdelinger, fag og trinn arbeider sammen på tvers for å skape kreative og innovative løsninger for skolens utvikling.

## **7 Diskusjon**

Ved å benytte teorien om praksisarkitekturer og begrepene “kreativ praksis”, skolsk praksis” og “kollektivt skapende praksis” har jeg forsøkt å synliggjøre læreres ulike erfaringer med ny praksis i form av devised teater metodikk i et profesjonelt læringsfelleskap i videregående skole. Spenninger oppstår når “ny praksis” møter “gammel” eller etablert praksis også benevnt som praksistradisjon av blant andre Aspfors, Jakhelln og Sjølie (2021). I denne studien ble “skolsk praksis” valgt som betegnelse for en praksistradisjon i skolen, og identifisert som arrangementene som virket begrensende eller hindret nye måter å tenke og jobbe på. I denne studien handlet den nye praksisen om testingen av devised teater metodikk for en kollektivt skapende praksis. Funnene viste hvordan ulike kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial politiske arrangement i skolen muliggjorde og begrenset kreativ praksis. Men synliggjorde også spenninger som oppsto når “kreativ praksis” og “kollektiv skapende praksis” støtte inn i “skolsk praksis”. I diskusjonene vil jeg drøfte funnene fra analysen i kap.5 i lys av teori og forskning presentert i det begrepsmessige rammeverket i kap.2.

### **7.1 CPAR og DT metodologi for implementering av kreativ praksis**

Ved å benytte DT metodologi (Heddon & Milling 2006; Kjølner 2008) og CPAR (Zuber-Skerritt, 201; Kalleberg 2009) har denne jeg inntatt et deltakende, og nedenfra- oppperspektiv jamfør Boud and Hager (2012) med den hensikt å favne lærernes stemme i den videregående skoles implementering av Fagfornyelsens (Kunnskapsdepartementet, 2015) første fase. Studien kan ses i konteksten av det nasjonale skifte fra 2017 mot forskningsbasert undervisning og kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellskap i skolen uttrykt iblant

annet Meld. St. 28 (2015-2016) punkt 7 om implementering av Fagfornyelsen. Det praksisorienterte perspektivet som PA-teorien bidrar med har etter mitt syn vist seg svært relevant og anvendelig for å kunne identifisere og undersøke forhold som virker inn på utviklingen av en kreativ og kollektiv praksis, men også når det gjelder implementering av ny praksis i skolen.

Lærerne som deltok i deising-prosessen og AF beskrev både individuelle og felles visjoner for å prøve ut nye måter å organisere kreative og skapende samarbeidsprosjekt. Ledelsen og kollegiet uttrykte en åpen og positiv holdning til initiativet om tverrfaglig samarbeid og kreativ praksis som tilnærming til implementering av Fagfornyelsen. De kulturell-diskursive arrangementene ved skolen støttet slik muligheten for endring av praksis, og dermed en begynnende transformasjon av skolens praksisarkitektur i tråd med Kemmis & Grootenboer (2008) og Aspors, Jakhelln og Sjølie (2021).

I evalueringen av det tverrfaglige deised prosjektet med elevene konkluderte lærerne at en grundig ressurskartlegging i forkant var vesentlig for en kreativ praksis. Dette samsvarer RSVP-syklusen R –ressurser som omfatter både de menneskelige og materielle ressursene, inklusiv individuelle og kollektive motivasjoner og ambisjoner (Halprin, 1969). DT metodikken bidro med en åpen og dynamiske struktur for kommunikasjon og kollektivt skapende prosess gjennom de fire fasene (Kjølner 2008; Haagensen 2018), og RSVP-syklusen utviklet av Halprin (1969).

Videre åpnet DT metodikken for å ivareta lærernes autonomi og kompetanse når problemstillinger, siktemål, tiltak, arbeidsform og metoder ble initiert og generert av lærerne selv. Dette er også i tråd med aksjonsforskning, CPAR og Lewins (1951) forskning som viser hvordan deltakende demokratiske prosesser har større lønnsomhet og produktivitet i organisatoriske og sosiale omstillingsprosesser enn ved autokratisk tvang. Heddon og Miller (2006) samt Kjølner (2008) viser til DTs egenart ved at gruppen: *[...] oppfinder (de) de rammer og de regler processen fra start til slut skal styres af. De medvirkende kan selv oppfinde dem efter behov. Det er også muligt at trække på andres erfaringer* (2008). Sawyer (2017) fremhever at kreativitet og innovasjon vokser ut av nedenfra -og opp –samarbeid og selv-organiserte grupper i tråd med DTs grunnprinsipper (Heddon & Milling 2006; Kjølner 2008). Å benytte modeller som baseres på innenfra utvikling i PLF støttes av Hargreaves (1994) som peker på at pålagte eller tvungne samarbeid knyttet til undervisningsplanlegging og utviklingsarbeid kan ha negativ effekt på læreres motivasjon.

De praktiske øvelsene deising metodikken benytter for ide- og materialutvikling samt utforming av produkter er designet for å frembringe fantasi og kreativitet. Dette kan direkte kobles til det Vygotskys (1930/1995) forståelse av kreativitet og den «den skapende mekanismen» hvorfra all erfaring, læring og endring springer utfra. For lærerne bidro den praktiske og estetiske tilnærmingen i første fase til en personlig, sanselig og assosiativ inngang til utformingen av et undervisningsopplegg, i tråd forskning på kreativitet og læring (Dewey, 1934/1980; Kjølner; 2008; Ohlsson, 2011; Sawyer, 2019). Videre åpnet DT metodikken for å arbeide med tillit, aktiv deltakelse og sensitiv lytting som også er grunnleggende for utviklingen av sterke samarbeidskulturer i PLF jamfør Bryk and Schneider (2002), Hargreaves & O'Connor (2017) og Nias et al. (1989). En videre kobling til dette er DeFour & Eakers (1998) teori om profesjonelle læringssamfunn som vektlegger relasjoner, delte visjoner og en sterk kultur i skolens utviklingsarbeid.

DT metodikken og AF åpnet for en systematisk og selvrefleksiv praksis (Tiller, 2006) som hjalp lærergruppen til å identifisere vekstepunkter samt trene på en felles selvrefleksiv praksis. Gjennom utforskende samtaler, og tett dialog i formell og uformell kommunikasjon i deising prosjektet, fikk lærerne tilgang på ulike perspektiver og forståelser for kreativitet som fenomen, men også kollektive skapende prosesser i tråd med Kelchtermans (2019). Den kreative praksisen bidro til å synliggjøre de kulturell-diskursive arrangementene i lærergruppens og skolens semantiske rom, som i seg selv kan sies å være en forutsetning for, og et første skritt mot læring og utvikling jamfør PA (Aspors, Jakhelln og Sjølie 2021 s.15; Kemmis and Grootenboer 2008).

Felles refleksjoner i fokusgrupper knyttet til overordnede faglige, pedagogiske og didaktiske tema, samt metarefleksjoner, opplyste flere av lærerne som motiverende med tanke på eierskap til et langsiktig utviklingsarbeid. Forskningen til Colognesi, Van Niewenhoven, an Beusaert (2020) og Willams, Prestage and Bedward (2001) peker på hvordan utveksling av informasjon og kunnskap mellom kolleger, enten i formelle eller uformelle settinger har større effekt på læring enn formelle støtteprogram. DT-metodikken og AF samsvarer slik med et sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring (Vygotsky, 2001), og Hargreaves & O'Connor (2017) forskning på livslang læring som viser hvordan langsiktig profesjonelle samarbeid forbedrer lærernes undervisningskompetanse og elevenes læringsutbytte.

## 7.2 Praksisarkitektur for kreative profesjonelle læringsfelleskap

### Å spille med eller uten instruktør?

DT metodikken legger opp til fleksible og dynamiske prosesser som muliggjør, men også krever evnen til å kunne respondere på plutselige endringer og skift. Det som fra min side i utgangspunktet var en intensjon om et eksperiment med flat organisering for lærersamarbeidet, rakk ikke lenger enn til fase 1 aksjonsforskningen. Ambisjonen om en åpen transparent prosess hvor lærerne samhandlet kollektivt med full medvirkning og beslutningsautoritet, ble vanskelig å få til. Dels kan dette ha sammenheng med måten jeg planla samt disponerte tid og innhold i de første aksjonspunktene. Her kunne intensjonen om det kollektive blitt vektlagt mer, og dermed muligvis fått en større felles forankring. Min vurdering var at en flat organisering krevde en tid og et rom skolens praksisarkitektur ikke hadde. Dette kan forstås i lys av Aspfors, Jakhelln og Sjølie hvor arrangementene som omgir praksisen kan begrense eller hindre det som kan skje i en praksis (2021), men også knyttes til PA-teoriens (Kemmis & Grootenboer, 2008) forståelse av menneskelig handling som betinget av gitte og historiske omstendigheter.

For lærergruppen var organiseringen av samarbeidet dels betinget av ulik fag-timefordeling og stillingsprosenter som førte til ulike forutsetninger i form av tidskapasitet og tilstedeværelse. Et annet moment i dette var at det i hovedsak var elevene i de ulike fagene som sto for valgene og beslutningene i produksjonsutviklingen som en del av den kreative og kollektiv skapende prosessen. Dermed var det i stor grad elevene som hadde hånd på retningen i utformingen av elevprosjektet. De material-økonomiske arrangementene kom på den måten til å forme et "naturlig" hierarki hvor lærerne med flest fag og timer kom tettest på elevprosjektet, og fikk ved det et overordnet ansvar for blant annet informasjonsflyten. Disse lærerne beskrev også størst tilhørighet og eierskap til produksjonsutviklingen og prosjektet som helhet. En betraktning lærerne hadde var at i skolen er disse posisjonene ofte, men ikke alltid, relativt stabile. Lærere har de samme fagene år etter år med mer eller mindre lik stillingsprosent. De "naturlige" eller gitte hierarkiene disse mønstrene danner kan, hvis det ikke arbeides med en bevisst tilnærming til dette, virke hemmende på en kreativ og

samarbeidende praksis mellom lærere ved avdelinger, team eller faglag over tid. Skal “ny praksis” med nye ytringer, handlinger og relasjoner implementeres, slår Kemmis (2019) fast at det må på plass nye, eller endrede praksisarkitekturer som støtter disse for at den nye praksisen skal kunne overleve.

### **Roller og mekanismer som muliggjør og hindrer kollektivt skapende prosesser**

Resultatene viste at de sosial-politiske arrangementene, jeg gjennom min rolle som masterstudent, aksjonsforsker og den som initierte prosjektet, indirekte forsterket min posisjon som prosjektleder. Analysen min var at det med AF- rollen fulgte implisitte karakteristikk som “den som tar ansvaret” og “ den som har eierskapet”, og slik forhindret intensjonen om den kollektive drivkraften i både det tverrfaglige prosjektet og den deltakende aksjonsforskningen. En generell vurdering var at den hierarkiske organiseringen kunne resultere i en gruppedynamikk hvor de øvrige medlemmene inntok passasjer-rollen, koblet av, mistet motivasjon, overblikk eller eierskap til prosjektet.

Analysen er muligvis satt litt på spissen i denne konteksten da devised prosjektet ved den videregående skolen i all hovedsak ble drevet frem av en aktiv og samarbeidende lærergruppe. Likevel avdekket analysen gjennom PA-teorien underliggende mekanismer som kunne begrense måten lærerne jobbet med utvikling av ideer og samarbeid på generelt. For lærerne medførte utprøvingen av DT- metodikken for tverrfaglig samarbeid og aksjonsforskning et merarbeid i form av å både skulle organisere og drive lærersamarbeid og samtidig planlegge, gjennomføre og vurdere elevprosjekter. Styres praksisen i PLF av en underliggende frykt for stor arbeidsmengde eller ansvar utover det vanlige, vil den interne organiseringen i PLF virke som et hinder for utviklingen av kreativet. En av fordelene med en kollektiv versus hierarkisk organisering i lærersamarbeid er etter mitt syn muligheten til å kunne motvirke utviklingen av en slik negativ dynamikk. CPAR og DT metodikken inviterer til en kollektiv organisering hvor medlemmene utforsker og utvikler sammen.

Efaringer fra ulike felt har vist ikke-hierarkiske organiseringer i skapende samarbeid som en tidkrevende praksis hvis alle skal kunne uttale seg fritt om alt og ha beslutningsautoritet i alle ledd og faser jamfør Gran (1991) og Haagensen (2014). Dette støtter også min vurdering om at en slik organisering vil være vanskelig å lykkes med innenfor dagens skolestruktur. En

argumentering for kollektiv organisering for kreativitet støttes dog av Sawyer (2017, s.40) som peker på at selvstyrende grupper er spesielt effektive på innovasjon i omskiftelige miljøer. I slike grupper har ikke lederen så mange direkte lederoppgaver, men inngår i større grad som aktive deltaker i arbeidet (2017, s.40) Å spille uten instruktør vil kreve mye av gruppens evne til å sammen definere og forhandle behov og oppgaver i det aktuelle prosjekt, og deretter ta ansvar utfra kollektive ambisjoner og siktemål. I tillegg må gruppen avdekke og definere de individuelle og kontekstuelle rammene og forutsetningene det jobbes ut fra. Selvorganiserte grupper for læring, kreativitet og innovasjon kan ses i sammenheng med DT-metodikk (Heddon & Milling, 2006) og AF (Lewin, 1951) samt Habermas (1999) kritiske teori som vektlegger aktørperspektivet, demokratisk deltakelse og innenfra utvikling i utviklingsprosesser.

### **“Blending egos” og psykologisk sikkerhet - forutsetninger for gruppe-flyt**

Lærerne beskrev generelle erfaringer med *mitt* prosjekt- *ditt* prosjekt- tenking i samarbeidspraksisen ved skolen. En slik underliggende dynamikk kunne bidra til spenninger og komme i konflikt med den overordnede intensjon og ønske om å skape sammen. Sawyer (2017, s. 57) fremhever lik deltakelse med en åpen og konstruktiv innstilling hvor deltakerens oppmerksomhet er fokusert på medspillere tilbud gjennom aktiv lytting. Gruppe-flyten og kreativiteten etableres og utvikles gjennom full aksept for samarbeidspartnerens bidrag som så utvides og bygges videre på, som i improvisasjonsøvelsen beskrevet i 2.1.3 (Johnstone, K., & Wardle, I. 1979; Sawyer, 2017). Å lykkes med dette forutsetter det Sawyer (2017, s.57) kaller “blending egos” hvor deltakerne oppgir sine mer egosentrerte ambisjoner og eierskap til prosess og produkt, for å kunne gi autoritet og støtte til gruppens beslutningsprosess. Dette er også i tråd med Hargreaves (Hargreaves & Fulland, 2012) begrep profesjonell- og sosial kapital. De beskriver yrkesgruppens arbeidsmåte og kapasitet til å foreta vurderinger og beslutninger som utvikles over tid, hvor blant annet tillit og interaksjon i samarbeidende felleskap er selve kjernen i det profesjonelle læringssamfunnet (Hargreaves & Fulland, 2012). Sawyer (2017, s. 41) peker på psykologisk sikkerhet og trygghet til å kunne gjøre feil, stille “naive” spørsmål, men også å kunne ytre seg kritisk og utfordre samarbeidspartnere og kollektivets arbeid. Psykologisk sikkerhet (Csikszentimihaly, 1988; Freiburg, Pattern, Stumpf, Tecklenburg, & Will, 2010; Sawyer, 2017, s.64; Oddey, 2011) fremheves som en nøkkelfaktor for å kunne opprettholde gruppe-flyt og en kreativ praksis.



AF på den videregående skolen viste at det å forberede seg på improvisasjon gjennom for eksempel ressurskartlegging var vanskelig fordi vi ikke kunne forutse hvilken retning prosjektet ville ta når elevene begynte å jobbe. Å arbeide i et uforutsigbart landskap kan forstås i lys av forskning på hvordan risiko, distribuert kognisjon (Hutchins, 1995) og distribuert kreativitet (Csikszentmihayli, 1988; Sawyer & DeZutter, 2009, s. 81) virker sammen. De mest kreative og nyskapende løsningene improviseres frem på kanten av kaos; spontant mellom teammedlemmer i ei gruppe i møte med akutte nødsituasjoner som ved jordskjelvet i Italia i 2008, eller orkanen Katarina i 2005 (Sawyer, 2017, s.26). Men også i sammenhenger når utfallet ikke er kjent på forhånd som for eksempel en devised teater prosess (Heddon & Milling, 2006; Kjølner, 2008), et åpent strukturert møte eller ei kreativ undervisningsøkt (Sawyer, 2017 s. 178-180; 2019 s.36).

Sawyer (2017, s. 41) brukte Orpheus Chamber Orchestra of New York City som eksempel; et orkester som siden tidlig 70-tallet har gjennomgått prøveperioder og konserter helt uten dirigent, hvor en av musikerne hadde uttalt: “ We are always fighting with each other, but we are always fighting it out ”. DT verdsetter uenigheter og meningsbryting som en nødvendig kilde og kraft i den kreative utviklingen og den skapende prosess (Oddey 1994; Freiburg, Pattern, Stumpf, Tecklenburg, & Will 2010). Gjennom dette får deltakerne tilgang på nye perspektiver på, og innsikter om tema, individuelle oppfatninger samt gruppedynamikken. Den kollektive og skapende praksisen til eksempelvis Orpheus Chamber Orchestra og kunst kollektivet Gob Squad kan i utvidet forstand forstås i sammenheng med Habermas vekt på betydningen av kommunikasjon for å løse gjennomgående og vidstrakte samfunnsutfordringer (Gustavsen, 2001; Kemmis, 2001). Når den etablerte sosiale virkelighet, makt og strukturer skal utfordres, vektlegger Habermas teori bruk av kritiske spørsmål. (Habermas 1999, Carr and Kemmis 1986). Habermas (1999) prinsipper om kommunikative handlinger og demokrati i forskningen omhandler sosial utvikling og endring. Både DT- metodikken og CPAR er i tråd med Habermas (1999) kritiske perspektiv som åpner for å kunne kritisere etablerte argumenter.

### **Spenninger som synliggjorde behov i kollektivt skapende prosesser i PLF**

Analysen opp mot PA-teorien synliggjorde fire identifiserte forhold og behov i det kollektivt skapende samarbeidet til lærerne i PLF og gjennomgås her:

1) Et behov for forbedret system og tydeligere rutiner for informasjons- og kommunikasjonsflyt mellom lærer-elever og lærer-lærer i prosesser med høy grad av tverrfaglighet, elevmedvirkning og kreativ kollektiv praksis. Alle lærerne hadde lese- og redigeringstillatelse på både logg/referat og tentativ planer. Justeringer, forandringer og informasjon kunne legges inn fortløpende og respondere på raske endringer i prosessutviklingen. Slik kunne den kreative prosessen og produktet vokse fram i tråd med DT-metodikk (Oddey, 2007), Sawyers (2017) forskning på kreativitet og sosiokulturelt perspektiv (Vygotsky, 2001). I tverrfaglige prosjektsamarbeid, var denne praksisen, om ikke helt fremmed, så nokså ny for forskergruppen. Min vurdering var at manglende erfaring og rutiner for bruk av delte dokumenter som redskap for kollektiv kreativ utvikling bidro til at potensialet i delte tentative planer ble begrenset. En kritisk vurdering av aksjonsforskningen min var at disse nye måtene å jobbe på ikke fikk grundig nok introduksjon og oppfølging gjennom aksjonspunktene, og dermed ha begrenset den kreative og kollektive praksien.

2) For å lykkes med DT metodikken i det tverrfaglige samarbeidet hadde lærerne behov for oversikt over både materielle og menneskelige ressurser, og for å lykkes med kollektiv skapende praksis var det også et behov for at *alle* hadde denne oversikten. Pålsson mfl. fremhever fordelene med å visualisere ressurser og prosess ved å benytte ulike vegger, som inspirasjonsvegg, forskningsspørsmål-vegg, eksperiment-vegg og montage-vegg, hvor materialet kan henges opp slik at alle har tilgang på både deler og helhet (Dramatikkens Hus, 2020, 21.april). Skolens material-økonomiske arrangement i form av få og små møterom var ikke tilrettelagt for denne måten å arbeide på, og begrenset slik en kreativ kollektiv praksis.

3) I kreative og elevstyrte deising prosjekter var det behov for parameter vurdering av kvalitet. Her tilbyr DT- metodikken et system hvor evalueringer og formative vurderinger utvikles i felleskap. Disse vurderes videre i lys av prosjektets konsept og ledestjerne (Halprin, 1969; Oddey, 1994; Kjølnner, 2008). I skolen vil kriteriene kunne utvikles i tråd med fagenes gjeldende læreplaner og i samarbeid med elevene. Dette vil fremme elevmedvirkning og være en vurderingspraksis i tråd med Fagfornyelsens intensjon om vurdering for læring, men også utfordre tradisjonell vurderingspraksis.

4) Resultatene viste også spenninger hvor en individ- orientert praksistradisjon møter kollektiv-praksis. Noen av lærerne ytret, på ulike vis, forventninger, behov og ønske om tydelig ledelse, rolle- og ansvarsfordeling, mens noen av lærerne vektla dette mindre. Et flertall av lærerne uttrykte oppfatningen av at en organisering med prosjektleder, kunstnerisk

leder, produksjonsleder eller lignende som den mest produktive organiseringen for samarbeid i skolen.

### **7.3 Spenninger da kreativ praksis møtte “skolsk” praksis**

#### **Lærerne i skvis mellom Fagfornyelse og det “skolske”**

Lærernes, og elevenes, omstillingsvilje og -evne etterspørres når ny og kreativ praksis skal utforskes og testes, men får i liten grad støtte fra skolens materiell-økonomiske arrangement. Spenningspunkter som ble identifisert i analysen på organisering og kommunikasjon omhandlet gjeldene fag-timefordeling, timeplanstruktur, begrenset romkapasitet og scene-tekniske elementer som lys/lyd og scenografi. De strukturelle endringene Fagfornyelsen bringer inn, virker på et læreplan-nivå gjennom blant annet nye fagovergripende tema og vektlegging av økt tverrfaglighet (Kunnskapsdepartementet, 2015), men følges ikke opp i endring av skolens øvrige organisasjonsstruktur. Dette kan utilsiktet sette lærerne (samt elever og ledere), i en faglig, pedagogisk og didaktisk skvis. En konsekvens av dette som ble synlig gjennom DT prosjektet og AF var økt arbeidsmengde for lærerne. De måtte bruke mye tid på å avtale og bytte timer for å sikre dybdelæring gjennom kontinuitet og fremdrift i elevprosjektet. Forhandlingene med andre kolleger utenfor prosjektet var ofte forbundet med et dilemma knyttet til faglige prioriteringer som lærerne følte de sto alene om å skulle forsvare. Perioder med økt stress og demotivasjon blant flere av lærerne ble en konsekvens av nettopp dette. De kulturell- diskursive arrangementene, i form av Fagfornyelsens visjoner og intensjoner om kreativitet, utforsking og tverrfaglig samarbeid, viste krevende å gjennomføre i praksis.

#### **Forutsigbarhet, mål og kontroll- et trehodet troll**

Den “skolske” praksisen kom til syne gjennom spenninger når kreativ læringspraksis skulle prøves ut i klasserommet. Opplevelsen av å ha dårlig tid beskrev flere av lærerne som en begrensning for tilrettelegging for kreativitet. Følelsen av å måtte skynde seg for å komme seg gjennom mange kompetansemål kunne prege små og store valg i undervisningsplanleggingen,

og i løpet av ei undervisningsøkt. Dette kunne også prege læringsstilen i klasserommet i retning av mer instruktiv og målorientert praksis. De materiell-økonomiske arrangementene påvirket både lærernes handlinger i klasserommet, og relasjonen mellom lærere og elever. De “skolske” praksisarrangementene, identifisert gjennom lærernes ytrede erfaringer, ble vurdert å begrense rommet for spontanitet, kreativitet og dermed også dybdelæring (Ohlsson, 2011, s.22; Sawyer, 2019, s.93). Analysen avdekket spenninger mellom et prosessorientert perspektiv på læring jamfør Eisner (1979) og Postholm (2012) og DT metodikkens kreative og skapende perspektiv (Haagensen, 2014; Kjølnner, 2008), og en “skolsk” praksistradisjon med mål- og resultatorientering. De kulturell-diskursive arrangement med målorientering for elevenes læringsutbytte i kombinasjon med materiell-økonomiske arrangementer uttrykt gjennom stor arbeidsmengde/tidspress, begrenset dermed den kreative læringspraksisen. Dette illustrerer det dialektiske forholdet mellom praksis og praksisarkitektur jamfør PA-teorien (Kemmis et.al. 2014)

Et poeng som ble løftet frem i forskergruppen var at det var uvant, og, kanskje oppleves som irrelevant å bruke mye tid på å frembringe mange ideer og store visjoner som ikke skulle brukes til noe; for som en av lærerne bemerket: *Hva er vitsen med en masse baller i luften som vi ikke klarer å hente ned?* I samarbeidene grupper som jobber innenfor en praksisarkitektur hvor mål og resultat vektlegges, slik både lærere, elever, men også ledere i skolen gjør, er innvendingen slik jeg ser det forståelig. Ytringen kan også forstås som et uttrykk for at det er krevende å stå i det kreative. Ubehaget som det åpne rommet med et hav av muligheter bringer med seg, kan ofte lede grupper til å “flykte” inn i mer konkret planlegging. Et produkt- og resultatfokus kan også virke som fremskyndende drivere i skapende prosesser. Trangen til raske beslutninger tidlig i prosessen er likevel, ifølge forskning på utvikling av kreativitet, en klassisk felle å gå i (Oddey 1994; Sawyer, 2019). Virkningen vil ultimativt være hemmende for den kreative prosessen. Utsagnet kan ses i sammenheng, og vurderes opp mot Brennans (2013) forskning som viser hvordan balanse mellom struktur og frihet er avgjørende for å kunne skape gode rammer for kreativitet. Sawyer (2019), som bygger på Vygotskys ideer om kreativitet og læring (1930/1995), poengterer at en struktur for kreativitet er bygget opp av stillaser og er fleksible, snarere enn statiske og uforanderlige.

Noen lærere beskrev tilfeller hvor elevenes forventninger og uttrykte ønsker til kjent og forutsigbar praksis virket begrensende når nye arbeidsmåter ble introdusert. Andre beskrev hvordan enkelte elever reagerte med usikkerhet og demotivasjon i møte med åpne og kreative

læringsoppdrag. De “skolske” kulturell-diskursive arrangementene karakterisert gjennom forventninger til, og et behov for kontroll og forutsigbarhet bidro til spenninger i tilretteleggingen og utprøvingen av kreativ læringspraksis og pedagogikk. Ved et av aksjonspunktene reflekterte lærerne over hvordan målorienteringen i kombinasjon med tidspress både direkte og indirekte førte til at elevene lærte seg strategier for å komme kjapt til målet uten for store anstrengelser, noe som i sin tur bidro til å fremme overfladisk læring. Læringspraksisen ble opprettholdt når lærerne tilrettela for læringsoppdrag som vektla prosedyre- og overflatekunnskap, og videre forsterket gjennom instruktiv veiledning mot fast definerte mål og karaktervurdering. En vurdering var at elevenes læringspraksis formes av tidspress og stor arbeidsmengde når de skal håndtere oppdrag fra mange ulike fag, og henger sammen med en lang historisk tradisjon med karakter- og resultatfokus i skolen. Lærernes refleksjon kan forstås i lys av både AF (Kalleberg, 2009) og DT metodologi (Halprin, 1969; Kjølner, 2008) for syklisk og prosessuell tilnærming til læring, kreativitet og det skapende. Men også Sawyers (2019) kreative pedagogikk som stiller seg kritisk til lineær og instruktiv undervisningspraksis.

Davies et al. (2012, s. 80) og Sawyers (2019) forskning på kreative læringspraksis fremhever lærerens innstilling, forventninger og respons som modellerende for elevenes aktivitet. Derfor vil en undervisningspraksis basert på en kreativ pedagogikk være en nøkkelfaktor når kreativ kunnskap og dybdelæring skal utvikles (Ohlsson, 2011; Marton & Saljø, 1976; Sawyer, 2019). I tillegg til å undervise fag-område kunnskap, kan læreren styrke elevenes kreative læring ved å opparbeide en kreativ pedagogisk praksis (Sawyer, 2019). Dette handler blant annet om en åpenhet og forventning til det uvanlige og overraskende, samt belønne nysgjerrighet og utforskning. Men også oppmuntre risiko og støtte feiltrinn. En kreativ pedagogikk krever at elevene produserer et mangfold av ideer, ikke bare det riktige svaret.

### **En tradisjon for reproduksjon**

Funn i analysen basert på lærernes ytrede erfaringer viste spenningsforhold mellom ny kreativ praksis og en tradisjon for reproduksjon i skolen. Den reproduserende praksisen kom, på ulike vis og i varierende grad, til syne gjennom både ytringer, handlinger og relasjoner i PLF. Lærerne belyste egne, mer eller mindre bevisste, forventninger til forutsigbarhet i arbeidshverdagen i form av en praksistradisjon med lederstyring og faste rutiner for

møtepraksis. De material-økonomiske arrangementene ble dermed vurdert å begrense mulighetene for en kollektiv kreativ og skapende praksis som karakteriseres ved blant annet spontanitet, autonomi og lik aktiv deltakelse (Gandini et. al. 2005; Sawyer & DeZutter, 2009, Sawyer, 2019). I forskergruppen var det et uttrykt ønske om å forbedre praksisen på dette område ved å utforske alternative måter å organisere møtepraksisen på. En organisering av ulike rom for kreative og skapende samarbeid jamfør DT metodikken (Dramatikkens Hus, 2020, 21.april; Oddey; 1994), ble foreslått som mulig tiltak til videre utforskning i PLF under evalueringen av aksjonsforskningen.

Videre reflekterte lærerne på et av aksjonspunktene over at den reproduserende praksisen i skolen hang sammen med hvordan lærere kunne ha tendens til å kopiere lærere de selv hadde hatt. Observasjonen er i tråd med Lorties (1975, s.61) dokumenterte funn fra individualistiske læringskulturer og reproduktiv praksis hvor mangel på feedback fra elever, kolleger og ledere, isolerte lærerne og drev dem til å falle tilbake på det de hadde sett sine egne lærere når de selv hadde vært studenter. Dette understøttes av Aspfors (2012) forskning som viser at skoler kjennetegnet ved individuell praksisarkitektur og solo-praksis begrenser mulighetene for kunnskapsdeling og læreres utvikling. Blossing og Ertevåg (2011) peker videre på hvordan den norske skolen tradisjonelt har hatt et individualistisk perspektiv på lærerrollen, og at dette begrenser læring og utviklingsarbeid generelt i skolen. Begge de to overnevnte studiene viste også nyanserende funn i retning av at lærerne ved individuelt orienterte skoler opplevde fordeler ved å kunne bruke og prøve ut nye metoder fra utdanningen uten innblanding (Antonsen, Jakhelln og Bjørndal, 2021 Aspfors, 2012). En måte å fortolke dette på er at de individorienterte skolene, tilsiktet eller utilsiktet, støttet lærernes autonomi, som også er en grunnleggende faktor for nyskaping og kreativitet (Sawyer, 2019).

Likevel vil jeg argumentere for at det er sammenheng mellom det individualistiske perspektivet og en reproduserende praksis. Når de materiell- økonomiske arrangementene ved skolene lærere møter i arbeidslivet er preget av en skolsk praksistradisjon, kan handlingsrommet for ny praksis begrenses. Praksisarkitekturen vil kunne fastholde det reproduktive som videre virker begrensende på kreativitet og læring. En rekke studier viser indikasjoner på hvordan lærere ved skoler som er organisert for kollektiv praksis, profiterer på spontan uformell læring (Geeraerts, Tynjälä and Heikkinen, 2018; Williams, Prestage and Bedward, 2001). Når lærere har samarbeidet med et mangfold av andre lærere har dette ikke bare virket utviklende på lærerens egen profesjonelle utvikling, men også bidratt i det

fremtidige profesjonelle arbeidet i skolen, og for skolen som lærende organisasjon jamfør (Hargreaves & O`Connor, 2017).

## 7.4 Kritisk blick på studien

Kvalitative studier frembringer funn som generelt ikke er valide for alle kontekster, og det har i lang tid vært diskutert hvorvidt generalisering i kvalitativ forskning i det hele tatt er mulig. Nadim (2015, s. 130) peker på at det er grunn til å anta at generaliseringsproblematikken også gjelder AF (Kalleberg, 1992). Hun vender blant annet et kritisk blick mot bruken av subjektets bestemte og ubestemte av form når forskere oppsummerer sine funn, noe som også er relevant for denne studien. Ved å benevne lærerne som deltok i aksjonsforskningsprosjektet som *lærerne ved den videregående skolen*, og ikke *lærere ved videregående skoler* tydeliggjør jeg at det beskrivelsene refererer til faktiske er *de* lærerne som deltok i prosjektet, og ikke alle lærere generelt (Nadim, 2015, s. 164). En svakhet med studien min er at data ble innhentet fra et lite utvalg med kun seks deltakere inklusiv meg selv som deltakende forsker. Dette bidrar til å svekke dataens evne for generalisering.

Det er også verdt å se kritisk på min rolle som deltaker, aksjonsforsker, prosjektleder og kunstnerisk leder. Min intensjon om en kollektiv prosess, kjennetegnet av lik aktiv deltakelse og eierskap til prosjektet for alle lærerne, og min rolle som aksjonsforsker, opplevde jeg sto i konflikt med hverandre. Som masterstudent og initiativtaker fulgte det en form for “naturlig” posisjon som prosjektleder, og dermed forsterket min rolle som driver for prosjektet. Den sosial-politiske praksisarkitekturen synliggjorde en praksistradisjon for hierarkisk organisering, som på tross av en sterk samarbeidskultur, virket inn på gruppedynamikken jamfør (Aspfors, Jakhelln & Sjølie, 2021; Kemmis & Grootenboer, 2008).

Selv om åpenhet og transparens har vært et grunnleggende prinsipp for meg gjennom hele prosjektet, kan min rolle som aksjonsforsker ha påvirket de andre lærerne og deres ytringer. Mitt faglige engasjement for kollektivt skapende og kreativ pedagogikk som virkemiddel for utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet, har jeg ikke lagt skjul på. Selv om jeg har hatt en bevisst tilnærming for å fremme felles deltakelse, kan holdningene mine ha bidratt til at lærerne har kjent seg forpliktet til å ytre seg i tråd med det de har forestilt seg mine ønsker

eller forventninger har vært. Aksjonsforskning og forskerrollen er ny for meg, noe som nok har ført til en mer prøvende enn selvsikker tilnærming til prosessen. Jeg startet prosjektet med en ambisjon om å få testet flere av DT metodikkens praktiske øvelser i PLF.

Koronapandemien begrenset mulighetene for dette i prosjektets første halvdel, og førte til at en del av øvelsene ble prioritert ut. Dette fikk innvirkninger på prosjektets form som helhet og hvilken type data studien kunne frembringe.

Et tredje kritisk blikk er verdt å rette mot disponeringen av tid og innhold på aksjonspunktene. Aksjonene som omhandlet praktiske øvelser som aksjon 1 og 2 hadde profitert på tid til en oppsummerende del hvor lærerne i felleskap kunne samle noen tråder, enes og delegere ansvar for neste steg og videre vei. Dette kunne styrket sammenhengen mellom aksjonene i første fasene, en felles forankring og overkommet utfordringen med det lange tidsrommet mellom dem. I tillegg kunne et felles arbeid med teori knyttet til DT- metodikk og CPAR med fordel ha fått mer tid på aksjonspunktene. Dette for å styrke felles forståelse og vurderingsevne av metodenes muligheter og begrensninger.

I det første av to fokusgruppeintervju valgte jeg en mer åpent strukturert samtale på bekostning av å komme gjennom alle spørsmålene jeg hadde forberedt. Selv om samtalene og refleksjonene hadde en funksjon og en egenverdi med tanke på utviklingen i PLF, hadde jeg som aksjonsforsker en intensjon og en retning for innhenting av data. Dette var et aktivt valg jeg tok da, muligvis påvirket min intensjon og vektlegging av rollen min som deltaker i et kollektiv mer enn forsker. Dette vil jeg nok prioritere annerledes ved et eventuelt neste fokusgruppeintervju.

## **8. Avslutning**

### **8.1 Oppsummering, implikasjoner og videre vei**

Denne masteroppgaven har blitt utviklet i konteksten av OECD rapporten fra 2000, NOU 2014: 7 (2014) og 21st Century Skills (2009) som fremhever kreativitet som en nøkkelkompetanse i vår tid, og muligvis avgjørende for sivilisasjonens fremtid. Kreativitetens



plass i skolens historie er mer fraværende enn tilstede, noe Fagfornyelsen kan sies å ta steg mot å ville endre på. Aksjonsforskningsprosjektet ved den videregående skolen tok utgangspunkt i implementeringen av Fagfornyelsen og nye læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et av formålene var å bringe frem lærernes stemme når intensjoner og visjoner for kreativ, utforskende og samarbeidende læringspraksis møter skolestruktur og praksistradisjon. Bakgrunnen min som teaterpedagog gjorde at det var nærliggende for meg å se koblinger mellom DT metodikkens system og struktur for kreative og skapende samarbeidsprosesser, og det jeg har oppfattet Fagfornyelsens intensjon for nettopp dette.

Inngangen min har vært at skal lærerne kunne tilrettelegge for kreativitet og utforskende læringspraksis, må de kunne praktisere dette selv. På bakgrunn av dette formulerte jeg et konstruktivt forskningsspørsmål (Kalleberg, 2009) for aksjonsforskningen: *Hvordan kan metodologi og metoder fra devised teater bidra til utvikling av kreativitet i læreres samarbeid i videregående skole?* I undersøkelsen brakte jeg inn DT metodikk som teoretisk rammeverk, med forskningsbasert og systematiske tilnærming til kollektivt skapende prosesser, til skolens profesjonelle læringsfelleskap og utviklingsarbeid. For å svare ut den underordnede problemstillingen benyttet jeg PA-teorien som analytisk verktøy for å kunne synliggjøre og undersøke kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangement som muliggjorde og begrenset arbeidet med kreativitet i den videregående skolen.

Her vil jeg oppsummere hovedfunnene å komme med noen avsluttende refleksjoner og implikasjoner med studien samt noen tanker om veien videre:

### **“Devising” begrepet- oversettelsesmuligheter og begrensninger.**

Når utenlandske modeller og systemer omfavnes og inkluderes i norsk praksis, taler jeg for å etterstrebe å finne norske oversettelser på nye begreper. Men når oversettelsene er nye for oss, kan de virke fremmede, og kanskje ikke oppfattes like meningsmettede eller fyldige som de allerede godt etablerte. Dette kan være noe av årsaken til at jeg stusset over den norske oversettelsen “egenskap teater” og også valgte den halvnorske varianten “devised teater” for denne oppgaven. Likevel har aksjonsforskningen og denne prosessen fått meg til å reflektere

over noen kvaliteter ved den norske oversettelsen til Haagensen (2014), og mine egne oppfatninger av “devising”- begrepet.

“Egenskapt teater” ivaretar det skapende og innovative, og at det er skapt for egen hånd, noe jeg oppfatter som både relevant og dekkende for “devised theatre”. I denne studien har det kollektive og prosessuelle ved devising metodikken vært vektlagt, noe jeg opplever termen egenskap teater dekker i mindre grad. En vurdering jeg gjør er at 1) prefikset *egen-* peker mot, eller kan lede til assosiasjonen om noe individuelt eller solo, som noe som blir skapt av på *egenhånd*, for eksempel “uten hjelp fra andre”. Dermed leser jeg “egenskap” i motsetning til noe som er samarbeidende eller kollektivt. Engelske “devised” eller “devising” har ikke lignende konnotasjon til det individuelle, men oppfattes mer nøytral i så henseende. 2) Perfektum partisipp formen av verbet “skape” som er “skapt” peker mot noe som er avsluttet. Dette samsvarer også med den engelske formen “devised”, men ikke med “devising” som er en presens partisipp av verbet, og som betegner noe som er pågående.

Med denne bakgrunn vil jeg introdusere en alternativ oversettelse av den engelske termen “devised theatre” til norsk med “kollektivt skapende teater”. Denne oversettelsen kan betraktes som en tilføyelse, eventuelt som alternativ til Haagensens (2016) oversettelse “egenskap teater”. Tanken er at ved å benytte presens partisipp formen av verbet “skape” som er “skapende” jamfør engelske “devising”, fremheves det som etter min oppfatning er det essensielle ved devised theatre; nemlig den kreative, skapende og prosessuelle dimensjonen. “Kollektivt skapende teater” peker videre mot “et teater som skaper” og kan gi assosiasjoner til gruppeteater, ensemble teater eller kunst kollektiver hvor det utfra gruppen eller kollektivet genereres nye produkter.

Det kollektive aspektet ved den kreative og skapende prosessen kan understøttes av nyere kreativitetsforskning som har en sosialkonstruktivistisk tilnærming og forståelse av hva kreativitet er, og hvordan den utvikles. Kreativitet og nyskaping ses som en del av sosiale grupper, og kreative produkter vokser ut av samarbeidende nettverk (Sawyer & DeZutter, 2009, s. 81). Dermed kan man argumentere for at også solo- skapte devising produksjoner også er tilknyttet kollektive prosesser og nettverk.

## **Devising metodikk for kreativ læringspraksis i skolen**

Resultatene fra AF og utprøvingen av DT-metodikk i den videregående skolen mener jeg viser flere indikasjoner på metodens relevans og berettigede plass i skolen. I organiseringen av skapende samarbeid, både i undervisning og i det profesjonelle læringsfelleskapet, bidrar DT med et fleksibelt og dynamisk system som inkluderer tenking, det planleggende og utforming av ideer så vel som fantasi og spontanitet (Oddey, 1994). Slik er DT metodikken designet for å fremme kreativitet og nyskaping (Kjølner; 2008). Den sanselige, assosiative, personlige, men også sosiale tilnærmingen som de praktiske øvelsene legger til rette for er i tråd med sosialkonstruktivistiske perspektivet på læring og kreativitet (Vygotskys (1930/1995; Dewey, 1934/1980; Sawyer, 2019). Basert på funnene i denne studien vil jeg argumentere for sammenhengen mellom DT metodikkens kollektive og prosessorienterte perspektiv, og utvikling og styrking av dybdeløring og kreativ kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019; Ohlsson, 2011; Sawyer, 2019).

Det kollektive og deltakende perspektivet i DT åpner også for en lav voksen-elev posisjonering tilnærming til lærerrollen som fungerer mer som veileder, tilrettelegger og medvirkende enn klasseleder og instruktør. Både Sawyers forskning og LTC-studien fremhever lærerens bevissthet og innstilling til en kreativ pedagogikk gjennom åpne, positive og respektfulle lærere- elev relasjoner. Ved å benytte DT-metodikken kan lærere guide elevene gjennom kreative og skapende læringsprosesser som er fleksible som oppmuntrer dialog og samhandling. For å styrke kreativ læring må lærere gi elevene mer kontroll over egen læring, mulighet til å jobbe i eget tempo og sammen med andre. Funn fra studien min indikerer at også de samme forholdene virker for lærernes læring og utvikling av kreativitet.

I tilretteleggingen av det tverrfaglige DT prosjektet synliggjorde analysen gjennom PA-teorien arrangementer som virket inn på læringspraksisen. Lærerne beskrev hvordan ytre press gjennom stor arbeidsmengde og deadlines kunne påvirke relasjoner i klasserommet som virket ødeleggende for den kreative læringspraksisen. LTC-studien (2011) indikerer lignende funn som også problematiserer vurderingssituasjoners innvirkning på kreativitet. På bakgrunn av dette vil jeg fremheve at for å lykkes med dybdeløring og kreativitet i skolen, må politikere og skoleledere fremme prosessorientert utvikling av kreative ferdigheter gjennom en styrking av en kreativ pedagogikk slik også Sawyer (2019) argumenterer for. Resultatene fra aksjonsforskningen til lærerne viste at å ta Fagfornyelsens (Kunnskapsdepartementet, 2019) visjon og intensjon på alvor har organisatoriske implikasjoner og krever en rekonstruering av dagens skolestruktur jamfør PA-teorien (Kemmis & Grootenboer, 2008),

kollektivt distribuert kreativitet (Sawyer & DeZutter, 2009) og et sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring og kreativitet (Vygotsky, 2001). En rekonstruering av undervisnings og læringspraksisen mot en kreativ pedagogikk har også implikasjoner for utviklingen av lærerutdanningen.

### **DT metodikk og CPAR for kollektiv kreativitet i profesjonelle læringsfelleskap og utvikling av skolen som læringssamfunn**

Å drive deltakende aksjonsforskning i det profesjonelle læringsfelleskapet i den videregående skolen har vært givende. Ikke minst fordi det å forske innenfra, i et fagmiljø, hvor lærernes reelle erfaringer og opplevde behov i løpet av en kreativ og kollektivt skapende prosess, åpnet rommet for å søke etter, å skape felles språk og forståelse for konkrete og praksisnære forhold i henhold til AF (Kemmis og Taggart, 1988, s. 5). Jeg har i denne prosessen forsket *med* lærerne fremfor å forske *på* dem, noe som styrket muligheten til å kunne utvikle ny forståelse for forhold og mekanismer som påvirket praksisen kollektivt, og med innenfra perspektiv. AF og det tverrfaglige DT-samarbeidet åpnet rom for kritisk, systematisk og selvrefleksiv tilnærming til praksis, som i seg selv virket inn på etablerte arrangementer for de intersubjektive rommene i PLF jamfør PA-teorien (Aspfors, Jakhelln og Sjølie, 2021 s.33; Kemmis, 2019). Når lærerne på grunnlag av funn fra AF sammen utviklet nye tiltak for endring og forbedret praksis, kan det forstås i sammenheng med Reason & Bradburys (2001, s.1) beskrivelse av AF som konstruktiv praksis som etterlater ny infrastruktur som konsekvens.

I lys av teori redegjort for, samt funn fra denne studien, vil jeg argumentere for både CPAR og DT metodikkens potensiale og relevans for utviklingen av kollektiv kreativitet i PLF. Dette kan understøttes av Hargreaves & O'Connor (2017, s. 77) som taler for en kritisk og bevisst tilnærming til arbeidet med å utvikle og implementere samarbeidsstrategier mellom voksne i skolen. Dette kanskje spesielt ved at CPAR og DT metodikken anerkjenner praktiker og deltaker-rollen som produsenter av kunnskap, og dermed bidrar til respekt og en myndiggjøring av praktiker, slik også Antonsen og Slettbakk (til fagfelleevaluering) fremhever, men også i tråd med Habermas kritiske teori (1999). CPAR og DT kan fungere som metodikk for utvikling av kollektivt skapende praksis i PLF, men forutsetter støttende material-økonomiske arrangement i form av øremerket tid og rom.

Sawyer påpeker at en nøkkel til å forstå innovasjon er *å innse at samarbeidende nettverk er viktigere enn kreative personer* (Sawyer, 2017 s. 213). For selv om kreative enkeltpersoner spiller viktige roller som aktive elementer i samarbeidende nettverk, vil alles kreative kraft forsterkes gjennom nettverket slik at helheten blir større enn summen av sine deler (Sawyer, 2017 s. 206). Dette ser jeg i sammenheng med Fullans (2014) begrep *kollektiv kapasitet* som handler om hvordan lærere, ledere og skoleeiere i felleskap kan arbeide for forbedring, og hvordan skolene utgjør enheter i større lokale og regionale systemer som Paulsen (2019) betegner som “pedagogiske verdikjeder” (Antonsen og Slettbakk, til fagfelleevaluering, s. 13). Likevel, erfaringer fra en rekke større aksjonsforskningsprosjekter viser at å utvikle kollektiv kapasitet krever tid og forutsetter deltakelse, felles forankring og tilstedeværelse for å kunne sikre kontinuitet og kvalitet i prosessene (Antonsen og Slettbakk, til fagfelleevaluering, s. 13). I skolen, så vel som andre organisasjoner, kan dette være utfordrende å få til med tanke på fravær og endringer i personalet (Antonsen og Slettbakk, til fagfelleevaluering, s. 14). Casestudien min, med empiri generert fra en liten gruppe over en kortere tidsperiode, avdekket lignende funn.

### **Nye brobyggingsprosjekter**

Dette masterprosjektet har i sin helhet vist at CPAR og DT metodologien komplementerer hverandre ved å tilby et teoretisk fundament for systematisk, prosessuell og kollektiv praksisutvikling. Både CPAR og DT omfatter strukturer for kritisk, selvrefleksiv og praktisk tilnærming til utforskning og læring. Begge metodologiene karakteriseres ved deltakende, transformativ og konstruktiv praksis hvor det lokale, samfunnsaktuelle og levde liv er kilde til kunstnerisk utforskning i DT (Oddey, 1994; Kjølner, 2008), og forskningsfelt i CPAR og AF (Kalleberg, 2009; Kemmis et.al., 2014). DT ivaretar den estetiske dimensjonen som betrakter det kroppslige, sanselige og emosjonelle som bærere av sannhet (Dewey, 1934/2005). Slik kan den performative tilnærmingen i DT med kunsten som linse åpne nye rom og verdener for forskning og teorigenerering. Slik oppfatter jeg at DT har relevante bidrag til AF og CPAR.

Selv om DT metodikk er vel etablert praksis i både utdanning, kunst- og teaterfeltet i dag, er den fortsatt en av de mest under-representerte emnene innen academia (Parsons, 2010, s. 185), derav en relativt tynn akademisk litteraturliste på devising (Haagensen, 2014, s.22). Det gjenstår fortsatt mye jobb for å vitenskapeliggjøre DT praksis. Dette kan ha implikasjoner for

en mulig “fusion” eller “sammensmelting” med AF som stadig kritiseres for å ikke å innfri enkelte vitenskapelige kriterier (Kalleberg, 1992). På den andre siden kan AF som konstruktiv og intervenserende samfunnsvitenskap bidra med å styrke den vitenskapelige terminologien til DT. Det komplementære forholdet mellom AF og DT var et uventet funn for meg i dette masterprosjektet og et interessant område for videre undersøkelse og utforskning.

Windsor et al. (til fagfelleevaluering i Tidsskriftet Polar Geography) argumenterer for at AF må sterkere inn i lærerutdanningen fordi lærere har behov for å utvide forståelsen og kompetansen på situert lærings praksis for å kunne møte et stadig mer sammensatt og uforutsigbart praksisfelt. I artikkelen poengterer de at skal Arctic Communities (arktiske samfunn) bli mer responsiv til globale endringer, komplekse problemstillinger, må samfunnene utvikle mer innovative og hybride arrangementer for læring og samarbeid. For å styrke koblingen mellom arktiske samfunn og lærerutdanningene, som skal forberede lærerne til å inngå i disse samfunnene, søker de å styrke broen mellom IE (inclusive education), som handler om hver enkelt elevs rett til å føle seg verdsatt, respektert og oppleve tilhørighet (UNESCO, 2020, p.V), og ESD (Education for Sustainable Development) ( UNESCOs par.1, 2020), som fremmer empowering og respekt for kulturelt mangfold og sosio-kulturelt og bærekraftig perspektiv for undervisning og skolesamfunnet.

Videre foreslår de PA- teorien (Kemmis, et.al., 2014) inn i lærerutdanningen som teoretisk linse for å kunne analysere og skape forståelse for praksis som sosialt og situert fenomen formet av praksisarkitekturer som muliggjør og begrenser hvordan praksis utfolder seg ved en gitt site (Kemmis et.al. 2014). Dermed åpner PA-teorien for en tilnærming til å kunne vurdere forutsetninger for praksis, og identifisere læringsmuligheter som for eksempel omfatter inkluderende læring og transgressiv læring (Windsor et al., til fagfelleevaluering). Mine egne erfaringer med bruken av PA-teorien var at den i stor grad hjalp meg med å få nødvendig distanse i analysen av datamateriale fra et prosjekt jeg hadde inngått i selv. Rammeverket bidro også med en terminologi som åpnet for å kunne sette ord på, og skape felles forståelse for komplekse forhold som virket inn på praksisen. Dermed vil jeg slutte meg til PA-teorien som nyttig redskap for både nåværende og kommende lærere.

Med bakgrunn i studien min vil jeg fremheve DT metodikkens forskningsbaserte, lokale og kollektive orientering. DT ivaretar det estetiske og det interseksjonelle perspektivet (som inkluderer faktorer som rase, urbefolkning, sosio-økonomisk status, seksuell legning m.fl.) som handler om at individer, grupper og samfunn skal identifisere seg selv. Dermed er også

DT en metode for å fremme IE og ESD, i tillegg til kreativitet og nyskaping. Dette mener jeg det er belegg for å kunne si gjelder for læringspraksisen i klasserommet så vel som i det profesjonelle læringsfellesskapet. Derfor vil jeg argumentere for at DT metodikk, i likhet med AF og PA-teorien, bør vektlegges i lærerutdanningen og skolen fordi det vil forbedre lærernes kreative, kollektive og skapende kompetanse. Den vil også kunne bidra til å styrke lærernes evne til å kunne drive kreativ, inkluderende og bærekraftig læringspraksis i samspill med arktiske samfunn.

## **8.2 Avsluttende refleksjon**

Med dette masterprosjektet kastet jeg loss og seilte ut mot ukjent farvann og land slik det innledende sitatet fra IOU Theatre tegner bildet av en devised teaterproduksjon. Jeg har kjent på den skrekkblandede fryden av risiko som improvisasjonen på kanten av kaoset bringer med seg, men også den frigjørende kreative kraften når samspillet flyter. Jeg tror det er en opplevelse jeg deler med lærerne ved den videregående skolen som entret aksjonsforskningen med åpent sinn og lyst til å få til noe sammen for å styrke både egne og elevenes muligheter for læring.

Nysgjerrigheten på hvordan kreativitet vokser frem og skapes i mellomrommet, ikke bare mellom individer, men drives frem i komplekse sosiale nettverk, har vært en gjennomgående for arbeidet mitt og denne prosessen. En undring og interesse som kun har vokst etter hvert som jeg har fått mer kunnskap og forståelse for temaet.

## Litteraturliste

- Alfieri, L., Brooks, P., Aldrich, N., & Tenenbaum, H. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of educational psychology* 103 (1), ss. 1-18.
- Allen, D. (2013, 10 29). Reconstructing professional learning community as creation. *Improving schools*.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization*, 9(3), 125-131.
- Antonsen, Y., Thunberg, O. A., & Tiller, T. (2010). Adaptive learning and reduced cognitive uncertainty in a financial organization. *Journal of Workplace Learning*, ss. 475-288.
- Antonsen, Y., Jakhelln, R., & Bjørndal, K. (2021). Skolers læringspraksis og nyutdannede lærere. I J. Aspors, R. Jakhelln, & E. Sjølie, *Å analysere og endre praksis. Teorien om praksisarkitekturer* (ss. 156-172). Universitetsforlaget.
- Aspors, J., Jakhelln, R., & Sjølie, E. (2021). *Å analysere og endre praksis- Teorien om praksisarkitekturer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, K. E. W. & Andreassen, S.-E. (2020). Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering. I S. Gjøtterud, H.



- Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster (Kap. 6, s. 163–189). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch6> Lisens: CC-BY 4
- Boal, A. 1979. *Theatre of the oppressed*. Trans. C. A. McBride and M-O. Leal McBride. New York: Theatre Communications Group
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637*. London: DfES and University of Bristol.
- Borins, S. (2002). Leadership and innovation in the public sector. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(8), ss. 467-476.
- Boud, David, and Paul Hager. 2012. "Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices." *Studies in Continuing Education* 34 (1): 17-30. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.608656>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
- Brennan, K. A. (2013). *Best of both worlds: Issues of structure and agency in computational creation, in and out of school* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review* 31, ss. 21–32.
- Buber, M. (1992). *On Intersubjectivity and Cultural Creativity*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Cahnmann-Taylor, M., and M. Souto-Manning. 2010. *Teachers act up! Creating multicultural learning communities through theatre*. New York: Teachers College Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, ss. 108-119.
- Cropley, A. (2018). Bringing Creativity down to Earth- A Long Labor Lost? I R. J. Sternberg, & J. C. Kaufman, *Human Creativity* (ss. 47-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: meanings of and perspective i the research process*. London: Sage.
- Cumming, R. (2007). Language play in the classroom: Encouraging children's intuitive creativity with words through poetry. *Literacy Volum 41 (2)*, ss. 93-101.
- Colognesi, Stéphane, Catherine Van Nieuwenhoven, and Simon Beusaert. 2020. "Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning." *European Journal of Teacher Education* 43 (2): 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2012, 07 18). *Creative learning enviroments in education- A systematic literature review*. Hentet fra Thinking skills and creativity: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S187118711200051X?token=AC2BFF0F51283D03335895C3F72473E56B5F760E6B69B5BFFDE7000AAB903BDBF5604C4582DDCA76E9913FC5C974DB0C&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210415071253>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. New York: E.L. Kellogg and Co.

- Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group
- Dramatikkens Hus. (2020, 21.april) *Egill Pálsson om: Devising*.  
<https://www.dramatikkenshus.no/aktuelt/foredragsserien-er-digital-egill-p%C3%A1lsson-om-devising>
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (1979, Eisner, E.W. (1979)). *The education imagination. On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. USA: Routledge.
- Ellstrøm, P.-E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly* (volum 12).
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on activity theory*, 19(38), 19-30.
- FIKS- forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. (2021, 03 16). *Webinar: Utforskende undervisning - hva er egentlig nytt?* Hentet fra Universitetet i Oslo: <https://www.youtube.com/watch?v=GIBTvAKfIeA>
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring- fra kunnskap til kompetanse 2.utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Freiburg, J., Pattern, S., Stumpf, B., Tecklenburg, N., & Will, S. (2010). *Gob Squad and the impossible attempt to make sens of it all*. Gob Squad.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. Trans. M. Bergman Ramos. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Flyvberg, B. (2006). *Five misunderstandings about case-research studies*. Aalborg Universitet, Denmark.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk (L.Holm-Hansen, Overs. Wahrheit und methode Grundzüge eine philosophischen Hermeneutik)*. Oslo: Pax.

- Gagne, R. (1974). Learning for instruction. *The Dryden Press Hinsdale*.
- Gandini, L., Hill, L., Cadewell, L., & Schwall, C. (2005). *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.
- Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 195–207). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Geeraerts, Kendra, Päivi Tynjälä, and Hannu L. T. Heikkinen. 2018. "Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues?" *European Journal of Teacher Education* 41 (4): 479-495.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger - Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gjølterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen, & Stjernstrøm. (2017). *Aksjonsforskning i Norge - teoretisk og empirisk mangfold*. Hentet fra Cappelen Damm Akademisk: <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/download/17/59/224-1?inline=1>
- Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2019). Creativity: A historical perspective. In J.C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (2<sup>nd</sup> Ed) (pp. 11-26). New York: Cambridge University Press.
- Gran, Anne-Britt (1991): *Fornyelsen av vår tids teater og regikunst*, fra Regikunst, Reistad, Helge (red.), Tell forlag, Asker
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc. <https://www.doi.org/10.4135/9781412984614>
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). *Toward a theory of teacher community*. *Teachers college Review*, 103, ss. 942-1012.
- Govan, E., Nicholson, H., & Normington, K. (2007). *Making a performance: devising histories and contemporary practices*. London: Routledge.

- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hallprin, L. (1970). *The RSVP Cycles: Creative Processes in the Human Environment*.: George Braziller.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, Andy, and Michael O'Connor, T. 2017. "Cultures of professional collaboration: their origins and opponents." *Journal of Professional Capital and Community* 2 (2): 74-85. <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2017-0004>.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). *Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies*. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*.
- Heddon, D. (2008). *Autobiography and performance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Heddon, D., & Milling, J. (2006). *Devising performance: A critical history*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Holly, P. (1996), *From action research to collaborative enquiry: the processing of an innovation*, in Zuber-Skerrit, O. (ED.), *Action Research for Change and Development*, Avebury, Aldershot, pp. 36-56.
- Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory, s. 97.
- Højberg, H. (2014). *Hermeneutikk- Forståelse og fortolkning i samfundsvitenskaberne*. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Vitenskapsteori i samfundsvitenskaberne- på tværs af fagkulturer og paradigmer*, 3.utg. 2.opplag (ss. 289-384). Fredriksberg. København: Samfundslitteratur.
- Jaana Nehez & Ulf Blossing (2022) *Practices in different school cultures and principals' improvement work*, *International Journal of Leadership in Education*, 25:2, 310-330, DOI: [10.1080/13603124.2020.1759828](https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828)

- Johnstone, K., & Wardle, I. (1979). *Impro: Improvisation and the Theatre* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203446294>
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap, En fagteoretisk plassering av aksjonsforskning* (Rapport 24): Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., Kvamme, O., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. EVA2020, Rapport 1.
- Kemmis, S. (2019). *A practice sensibility*. Singapore: Springer, 10, 978-981.
- Kemmis, Stephen & Grootenboer, Peter (2008). *Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice*. I Stephen Kemmis & Tracey Smith (red.). *Enabling praxis: Challenges for education* (s. 37–62). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2013). *Changing practices, changing education*. Springer Science & Business Media.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Regjeringen.no*. Hentet fra Overordnet del 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, juni 15). *NOU 2015: 8 Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Meld. St. 28 (2015-2016) Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet. 7 Implementering av læreplanverket*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=7>
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk, 50-60.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.  
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

- LED. (2016). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra Lærerprofesjonens etiske råd: <https://static1.squarespace.com/static/57f7783b6b8f5b436ac8e7de/t/5848538dd2b857115942864f/1481134992842/L%C3%A6rerprof+etiske+plattform+4+spr%C3%A5k.pdf>
- Leegaard, M. (2015). *Kvaliteten på kvalitativ forskning*. Sykepleien Forskning, 53932.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning- epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, & D. Husebø, *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (ss. 1-18). Cappelen Damm Akademisk.
- Leadbeater, C. (2004). *Personalisation through participation: A new script for public services*. Demos
- Lincoln, Y. S. (1990). *Toward a categorical imperative for qualitative research*. New York: Teachers College.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and Initiative in teachers professional relations. *Teachers College Record* 91 (4), ss. 509-536.
- Loveless, A., Burton, J., & Turvey, K. (2006, april). Developing conceptual frameworks for creativity, ICT and teacher education. *Thinking Skills and Creativity Volum 1, issue 1*, ss. 3-13.
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S., & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice theory and the theory of practice architectures. In *Exploring education and professional practice* (pp. 1-30). Springer, Singapore.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – outcome and process. *The British journal of educational psychology*.
- Marx, K. (1852). *The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte* (S. K. Padover, Trans.). <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1852/18th-brumaire/ch01.htm>
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative Research Design*. Sage Publications Inc.
- Mermikides, A., & Smart, J. (2010). *Devising in process*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood - A Comprehensive Guide* (2. utg.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Miller, K. I., & Monge, P. (2017, 11 30). Participation, Satisfaction, and Productivity: A Meta-Analytic Review. *Academy of Management Journal*.
- Moen, T. (2013). *Moen, T. Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I: Karlsdottir, R. og Lysø, Trondheim: Akademika forlag.*
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(3), 129–148. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/pdf/66798306/generalisering\\_og\\_bruken\\_av\\_analytiske\\_kategorier\\_i\\_kvalita.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66798306/generalisering_og_bruken_av_analytiske_kategorier_i_kvalita.pdf)
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work & organization: An introduction*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- NSD, N. s. (2020). *NSD Personverntjeneste*. Hentet fra [www.nsd.no](http://www.nsd.no): <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre- A practical and theoretical handbook*. New York: Routledge.
- Ohlsson, S. (2011). *Deep learning: How the mind overrides experience*. Cambridge: Cambridge.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Heinemann Drama.
- Ostroff, C., Kinicki, A. J., & Muhammad, R. S. (2013). Organizational culture and climate. In I. B. Weiner, N. W. Schmitt, & S. Highhouse (Eds.), *Handbook of Psychology, Vol:12: Industrial and Organizational Psychology* (pp. 643–676). John Wiley & Sons.
- Outhwaite, W. (1975). *Understanding social life the method called Verstehen*. New York: Holmes & Meier Publishers.
- Parsons, R. (2010). *Group Devised Theatre - A Theoretical and Practical Examination of Devising Processes: LAP LAMBERT Academic Publishing.*



- Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University Press.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, history, practice*. London: Routledge.
- Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York: Basic Books
- Prøitz, T. (2014). Conceptualisations of learning outcomes – an explorative study of policymakers, teachers and scholars. *Series of dissertations Faculty of Educational Sciences, No. 194*.
- Rahkola, M., & Nilsen, L. (2019). *Dybdeløring- fra begrep og metode, til læringssyn. LRU-3901F Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn*. Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, UIT.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Skjeggstad, O. G. (2019, mars 11). *Læringsutbytte- definisjoner og dimensjoner. Temanotat 1/2019*. Hentet fra Utdanningsforbundet: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2019/laringsutbytte--definisjoner-og-dimensjoner/>
- Schatzki, T. (2018). On practice theory, or what's practices got to do (got to do) with it? *Education in an Era of Schooling*, 151-165.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & Von Savigny, E. (Eds.). (2001). *The practice turn in contemporary theory* (Vol. 44). London: Routledge.
- Sawyer, K. (2006). Educating for innovation. *Thinking skills and creativity (1)*, ss. 41-48.
- Sawyer, K., & DeZutter, S. (2009). Distributed Creativity: How Collective Creations Emerge from Collaboration. *Journal of Aesthetics, Creativity, and the Arts, American Psychological Association*, ss. 81-92.
- Schein, E. H. (1985/2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Wiley.

- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Tiller, T., & Gedda, O. (2017). *Metoden gjort- lært- lurt. Nye verktøy for skolens læringsarbeid*. Universitetsforlaget.
- Tiller, T., & Helgesen, S. (2011). *Bedre leder: lederutvikling gjennom reflektert erfaring*. Høyskoleforlaget.
- Tranøy, K. (2019, april 22.). *eklektisk*. Hentet fra Store norske leksikon på snl.no: <https://snl.no/eklektisk>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Torbert, W. R., & Reason, P. (2001). A Four-Day Feast of Conversation at the Fetzer Institute. *ReVision*, 23(3), 2.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *Stortingsmelding 30 Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, mars 13). *Dybdelæring*. Hentet fra Definisjon av dybdelæring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (Revidert og redigert av: Kozulin, A.; Til norsk ved Jarl-Bielenberg, Tore). Gyldendal.
- Zuber-Skerritt, O. (1992b). *Professional development in higher education: A theoretical framework for action research*. London: Kogan Page
- Zuber-Skerritt, O. (2011). *Action Leadership- Towards a Participatory Paradigm*. Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.

Williams, Anne, Stephanie Prestage, and Julie Bedward. 2001. "Individualism to Collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers." *Journal of Education for Teaching* 27 (3): 253-267.  
<https://doi.org/10.1080/02607470120091588>.

## **Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring**

### **Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet**

#### ***Devised teater metodikk for utvikling av kreativitet i profesjonelle læringsfellesskap i skolen***

#### **Bakgrunn og formål:**

Jeg er masterstudent ved UiT Norges arktiske universitet på studiet master i pedagogikk. I min masteroppgave vil jeg undersøke læreres samarbeid i forbindelse med Fagfornyelsen. Et overordnet mål er å se på om teatermetodikk kan bidra som redskap for kreativitet og utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet.

Jeg vil undersøke temaet gjennom aksjonsforskning som metode og resultatet vil bli publisert i en masteroppgave.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Deltakere til studien er basert på et strategisk utvalg og jeg legger følgende inklusjonskriterier til grunn for deltakelse: Adjunkter, lektorer og avdelingsledere som arbeider i fellesskap med Fagfornyelsen.

Har du fått dette informasjonsskrivet og ønsker å delta, må du gjerne ta kontakt med meg.

### **Hva innebærer deltakelse i masterprosjektet?**

Det vil bli gjennomført observasjoner av faglagsmøter og fokusgruppesamtaler i faglaget i løpet av vår og høst 2021. Det vil bli benyttet diktafon under fokusgruppesamtalen. Alle personopplysningene behandles konfidensielt. Det er kun masterstudent og veileder som vil ha tilgang til de innspilte svarene på intervjuet, og vi har begge signert taushetserklæring via universitetet i Tromsø. Du som deltaker i masterprosjektet vil ikke kunne bli gjenkjent i publiseringa av masteroppgaven.

### **Ditt personvern- hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?**

Opplysningen om deg vil bare bli brukt til det formål som skisseres i dette skrevet.

Forskningsdata skal lagres og arkiveres UiT-godkjente systemer. Etikkportalen ved UIT skal følges, samt retningslinjer for personvern i forskings- og studentprosjekt ved UIT ([https://uit.no/forskning/art?p\\_document\\_id=604029](https://uit.no/forskning/art?p_document_id=604029))

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som masterstudent og min veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene under arbeidet. Når oppgaven er ferdigstilt, vil den bli publisert og er da et offentlig dokument. Din anonymitet vil imidlertid bli ivaretatt gjennom at du som informant kun blir nevnt som lærer 1, 2 eller 3 etc. Det vil ikke bli opplyst hvilken skole du har/hatt elev ved. Du vil heller ikke kunne bli gjenkjent gjennom beskrivelser i oppgaven. Utskrevet datamaterialet vil lagres innelåst.

## **Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet avsluttes?**

Mål om avslutning for masterprosjektet i 2022. Kun anonymisert datamaterialet oppbevares videre frem til 2024 med formål om å skrive en artikkel til et faglig pedagogisk tidsskrift. Det vil kun være masterstudent og veileder som har tilgang til opplysningene også i denne perioden. Endelig tidspunkt for makulering og sletting av anonymisert datamateriale vil være 22. desember 2024.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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.

## **Frivillig deltakelse:**

Det er søkt om godkjenning av masterprosjektet hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). Det er frivillig å delta i masterstudien. Du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å begrunne dette nærmere. Du kan og be om retting, innsyn, sletting, begrensning og data kopi av oppgaven, samt klage inn til Datatilsynet. Dersom du vil delta i mitt prosjekt, er det ønskelig at du signerer samtykkeskjemaet og sendes til meg via post.

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

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

Camilla Steine Munk, student, [steinemunk@gmail.com](mailto:steinemunk@gmail.com) - 91585453

Yngve Antonsen, veileder/prosjektleder, [yngve.antonsen@uit.no](mailto:yngve.antonsen@uit.no) - 776 60 495

Joakim Bakkevold, personvernombud UiT, [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no) - 776 46 322

NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) - 55 58 21 17

UiT Norges Arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon i prosjektet.

På forhånd tusen takk!

**Med vennlig hilsen:**

**Camilla Steine Munk**

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet “Devised teater metodikk for utvikling av kreativitet i profesjonelle læringsfellesskap i skolen”

og jeg gir med dette samtykke til å delta som informant gjennom intervju i prosjektet. Jeg kan når som helst trekke meg fra prosjektet uten noen nærmere begrunnelse.

Navn (blokkbokstaver)

Dato

Signatur

**Skjemaet returneres til:**

Camilla Steine Munk

Trondenesveien 83

9404 Harstad

## **Vedlegg nr. 2: Intervjuguide til fokusgruppeintervju**

**Til opplysning:**

I og med at dette er et aksjonsforskningsprosjekt vil spørsmål og problemstillinger for gruppesamtaler genereres ut fra gruppen i den pågående prosessen.

Gruppen vil i felleskap bli enige om hvilke spørsmål de ønsker å forfølge, utforske og diskutere.



I avslutningen av prosjektet vil vi gjennomføre et fokusgruppeintervju med basert på deling av erfaringer uttrykt i Gjort-lært-lurt- skjemaet, og med metarefleksjon over samarbeid og prosess som overordnet mål.

## **Innledning**

Prosjektet er godkjent av NSD. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi skal ta opp intervjuet med båndopptaker. Dere vil bli aidentifisert i intervjutranskriptene, navn vil og alle personopplysninger vil slettes ved prosjektslutt mai 2022.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Du må i så fall kontakte forsker på prosjektet, enten via epost, eller ved å si ifra direkte under intervjuet.

- Tema for fokusgruppeintervjuet er deres personlige oppfatninger, ideer og opplevelser knyttet til samarbeidet og prosessen.
- Håper på diskusjon mellom dere.
- Noen spørsmål om opplegget før vi starter?

*Lydopptaker settes på*

- Alle oppgir fornavn, trinn og fagområde
- Evt. noen ord om hvorfor du deltar i fokusgruppeintervjuet eller om du har noe spesielle interesser for utvikling av redskaper for samarbeid i profesjonsfelleskap

## **Spørsmål 1**

Hvilken betydning har samarbeid for din opplevelse av læring og utvikling i din praksis?

## **Spørsmål 2**

Hva opplever du bidra mest til kreativitet og produktivitet i faglige og pedagogiske samarbeid?

## **Spørsmål 3**

Hvordan opplever du at tilgangen på gode metoder for samarbeid under endringsprosesser som Fagfornyelsen, er ved din skole?

## **Spørsmål 4**

Hvilke opplevelser, erfaringer og refleksjoner har du gjort ved bruk av devised metodikk for kreativt og skapende samarbeid?

## **Spørsmål 5**

Hvordan kan/bør din institusjon arbeide for å forbedre verktøy og rammer for samarbeid?

## **Spørsmål 6**

Kommentar til dette prosjektet generelt?

Føler dere at dere har kunnet uttrykke dere åpent og ærlig i dette forumet?

-Kan også sende på inn til meg på epost etter møtet.

Tusen takk for deltakelsen!



## Vedlegg nr. 3: Melding fra NSD



### Vurdering

**Referansenummer**

639297

**Prosjekttittel**

Devised theater metodikk for utvikling av kreativitet profesjonelle læringsfelleskap i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Yngve Antonsen , yngve.antonsen@uit.no, tlf: 77660495

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Camilla Steine Munk, steinemunk@gmail.com , tlf: 91585453

**Prosjektperiode**

06.04.2021 - 31.05.2022

**Vurdering (1)**

---

**30.04.2021 - 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 30.04.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.12.2022.

**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 tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6062d90d-52c1-4fb1-9b14-79ccc50bb1f>

1/3

## 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).

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. Før 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.

Lykke til med prosjektet!

