

FOU RAPPORT 1- 2014

Ungdoms estetiske erfaring gjennom et dansefilmprosjekt i ungdomsskolen



Heidi M. Haraldsen

KUNSTHØGSKOLEN I OSLO
OSLO NATIONAL ACADEMY OF THE ARTS

Innhold:

1. Innledning
2. Metodiske betraktninger
3. Om dansefilmprosjektet i valgfaget Produksjon for sal og scene
 - 3.1 Utdypning av de ulike fasene i læringsprosessen:
4. Hvordan kan dansefilmprosjektet i faget Produksjon for sal og scene i ungdomsskolen forstås som en estetisk læreprosess?
 - 4.1 Estetiske læreprosesser som holistisk og antidualistisk virksomhet
 - 4.2 Estetisk læring som virksomhet basert på kroppslig opplevelse, sosiokulturell læring og danning
 - 4.3 Dansefilmprosjektet som en estetisk læreprosess
5. Elevenes erfaringer (estetiske og andre) sett i lys av prosjektets mål og intensjoner og i lys av fagets læreplan – en drøfting.
 - 5.1 Elevenes holdninger til kunstoffag
 - 5.2 Opplevelser og læring gjennom prosjektet
 - 5.3 Estetiske læreprosesser kontra vanlig skolehverdag
6. Konklusjoner og avslutning

Referanser

Vedlegg

1. Innledning

1.1 Rammer, tema og problemstillinger

Dette FOU prosjektet har vært et todelt prosjekt. Det har både vært et kunstpedagogisk praktisk prosjekt som jeg har gjennomført i regi av Stiftelsen Touch of Dance ved en ungdomsskole i Nittedal kommune, og et mer akademisk FOU prosjekt i regi av Kunsthøgskolen i Oslo. Denne rapporten omhandler det akademiske FOU prosjektet som jeg har gjennomført som del av min stilling innenfor praksis- pedagogisk utdanning på Kunsthøgskolen i Oslo, og som drar veksel på erfaringer og data innhentet gjennom det kunstpedagogiske dansefilmprosjektet. Prosjektbeskrivelse og sluttrapport for selve det kunstpedagogiske prosjektet, som var finansiert av Utdanningsdirektoratet, er vedlagt denne rapporten til orientering. Denne rapporten tar tak i den kunstpedagogiske praksis og setter den inn i en teoretisk, analytisk og refleksiv sammenheng.

Prosjektets tema har vært *estetiske læreprosesser*, et tema som står svært sentralt innenfor kunstpedagogikken og innenfor lærerutdanning i estetiske fag. Jeg har tidligere fordypet meg i dette, bla. gjennom hovedfagsarbeid ved Pedagogisk Forskningsinstitutt som resulterte i avhandlingen «Det estetiske mennesket – betingelser for en mer estetisk pedagogikk» (Haraldsen 2005), og har fortsatt en spissing av og refleksjon rundt dette temaet i møte med elever i kunstprosjekter i skole og fritidsliv og i møte med studenter i lærerutdanning gjennom undervisning ved Praktisk – pedagogisk utdanning i dans og teater ved Kunsthøgskolen i Oslo gjennom flere år. Ett av prosjektets siktemål har vært å utforske og dokumentere dette fra flere perspektiv, slik at erfaringen og kunnskapen jeg har opparbeidet meg i dette området kan samles og bevares. De perspektivene jeg har lagt til grunn i prosjektet er kunstnerlærerens, elevenes, læreplanens og den pedagogiske teoriens perspektiv. Perspektivene er forsøkt behandlet innenfor rammen av *kunstbasert forskning (practice- led research)*, som forsøker forene den nære kunsterfaringen med den distanserte analysen, både nærhet og distanse (Rasmussen 2013). I metodedelens (kap. 2) redegjør jeg nærmere for metodiske betraktninger og disse begrepene.

Jeg bruker bevisst begrepet *kunstnerlærer*, fordi jeg er opptatt av å bygge ned broer mellom ulike profesjoner i feltet; mellom pedagog/lærer og kunstner, mellom pedagogikk og kunst og mellom undervisning og formidling. Yrkesfeltet er mangfoldig og komplekst der ute, og dersom kunsten skal få blomstre i sitt fulle potensial i samfunnet, trenger vi mer kunnskap og erfaring fra kombinerte roller og stillinger i feltet. En *kunstnerlærer* er en som har både kunstnerisk og pedagogisk utdanning, og erfaring som utøvende og/eller skapende kunstner og lærer. I tillegg må en kunstnerlærer aktivt kombinere og virke i flere roller parallelt, slik at disse drar veksel på hverandre. En *kunstnerlærer* har derfor flere roller og hatter ute i feltet, og har ikke en utpreget ensidig yrkesidentitet, men kan identifisere seg og trives i flere roller.

Prosjektet har følgende dokumentasjonsformer:

- Prosjektbeskrivelse og sluttrapport, fase 1 (kunstpedagogisk prosjekt) i regi av stiftelsen Touch of Dance. Gjennomført 2013.
- Skriftlig FOU rapport (denne), for helhetlig dokumentasjon av prosjektet
- Foredrag/formidling på et FOU seminar i samarbeid med Kunsthøgskolen i Oslo og Høgskolen

i Oslo og Akershus 23. april 2014.

- I tillegg er det planer om å utvikle en artikkel på bakgrunn av erfaringen som skal publiseres i et poenggivende tidsskrift.

Problemstillinger som belyses i FOU prosjektet og denne rapporten er:

- A) «Hvordan kan dansefilmprosjektet i faget Produksjon for sal og scene i ungdomsskolen forstås som en estetisk læreprosess?»**
- B) «Hvordan opplever og erfarer elevene det å delta i en estetisk læreprosess?»**

Den første problemstillingen er behandlet gjennom å beskrive, utforske, analysere og dokumentere nærmere hva som kjennetegner en estetisk læreprosess, både sett fra et teoretisk pedagogisk perspektiv, og i lys av praksiserfaringer fra dansefilmprosjektet. Dette er fra et mer overordnet og distansert perspektiv, hvor trekk og kjennetegn på en estetisk læreprosess prøves ut på og analyseres i lys av et konkret praktisk prosjekt. Fokus her ligger klart på en teoretisk og mer generell overordnet forståelse av slike læreprosesser ut fra et pedagogisk og didaktisk perspektiv.

Den andre problemstillingen tar tak i et «levd» perspektiv, et perspektiv som er nært og personlig. Her går jeg nærmere inn på elevenes erfaringer og refleksjoner gjennom å delta i en slik læreprosess. Dette sees også i sammenheng med den første problemstillingen om estetiske læreprosesser, men er mer knyttet opp mot det konkrete prosjektets målsettinger, innhold og fokus. Problemstillingen er også forsøkt belyst opp mot læreplanen for valgfaget «Produksjon for sal og scene», som dansefilmprosjektet hadde som rammefaktor. Slik er fokus her ikke et generelt og teoretisk perspektiv, men et personlig og levd brukerperspektivet.

Til sammen håper jeg dette bidrar til å kaste et bredt lys, både med distanse og nærhet, over fenomenet *estetiske læreprosesser* og dets mulige plass og rolle i fagfeltet og i samfunnet.

Denne FOU rapporten er bygget opp i fire deler. Første del omhandler metodiske grep og refleksjoner. Andre del gir en kort oversikt over dansefilmprosjektets mål, innhold og gjennomføring. Så følger hoveddelene i rapporten som direkte tar for seg dette FOU prosjektets problemstillinger. Kapittel fire omhandler problemstilling A, mens kapittel fem omhandler problemstilling B. Til slutt avsluttes det hele i en konklusjon, før referanser og vedlegg følger.

Oslo: 15.04.2014

Heidi Marian Haraldsen

2. Metodiske betraktninger

Dette FOU prosjektet plasserer seg innenfor kunstpedagogikk som nærmeste fagområde. Kunstpedagogikken som fagfelt befinner seg i spenningen mellom academia og kunstfeltet, og samler både teoretikere og praktikere fra fagfelt som estetikk og kunstteori, generell pedagogikk med estetisk dreining, kunstfaglig pedagogikk og fagdidaktikk (drama-, dans-, musikk-, kunst og håndverk-) og kultursosiologi. Fagfeltet befinner seg innenfor både samfunnsvitenskapene og humaniora på akademisk side, samt er i slekt med kunstnerisk utviklingsarbeid på kunstens side. Innenfor dette spenningsfeltet har det de senere år vokst fram ulike forskningstradisjoner og begrepet «kunstbasert forskning» (artistic research, art as research, practice-led research, research-led practice osv) har etablert seg, dog innenfor ulike og beslektede betegnelser, alt ettersom hvor fagidentiteten springer ut fra (Rasmussen, 2013). Ifølge Rasmussen dekker dette begrepet et stort forskningsfelt med stor bredde der kunstpraksis både kan inngå som felt, metode eller mål. Forskningen behandler kunsterfaringen og refleksjon om og i kunstpraksis.

Metodisk plasserer kunstpedagogikken seg nærmest en kvalitativ forskningstradisjon, og den nye retningen innenfor kunstpedagogisk forskning undersøker nettopp nye metoder for mer kunstneriske tilnærminger til kvalitativ forskning. Dette prosjektet har utelukkende brukt kvalitative metoder for datainnsamling og analyse, der fortolkningen av ulike perspektiv og tolkningssjikt (teoretisk, praktisk, empirisk) står sentralt, både det praksisnære og det mer distanserte og strukturerte. Prosjektet vektlegger også et *idiografisk* utgangspunkt, der det søkes å få innsyn og forståelse i kvalitative særpreg ved enkeltstående fenomen, her er fenomenet det søkes innsyn i *estetiske læreprosesser*. Innenfor hermeneutikken, som står sterkt i kvalitativ forskning og humaniora, er fortolkning av menneskelig erfaring sentralt, det handler om å komme fram til en forståelse ved å avdekke det bakenforliggende og sette dette inn i en større kulturell sammenheng (Varkøy 2011). Skillet mellom natur og kultur er beskrevet av historikere som at natur bare har en «outside», mens kultur og samfunn også har en «innside» (Kjeldstadlie 1999). Det er denne «innsiden» av menneskets handlinger, i en gitt kulturell kontekst/situasjon som er det hermeneutikken forsøker å belyse og forstå. Men dette kan ikke forstås i sin opprinnelige sammenheng, det kan bare forstås gjennom en fortolkning av denne. Hermeneutikken har altså et subjektivt utgangspunkt, der subjekt (forskeren) og objekt (fenomenet det forskes på) blir mer involvert i hverandre, og det blir viktig å skille mellom objektets (fenomenets) iboende og opprinnelige mening (som er umulig å fange opp) og dets signifikans, betydning og/eller relevans i en større sammenheng (som forskningen skaper). Altså både nærhet og distanse, slik kunstbasert forskning har videreutviklet ett skritt videre fra hermeneutikken. Det søkes ikke etter «sannhet», men etter en dypere «forståelse» både «i» og «om» et fenomen (Kjeldstadlie 1999, Rasmussen 2013). Dette er en aktiv skapende prosess, der forskeren spiller en aktiv rolle i en slik perspektivering, både gjennom utvalg, analyse og fortolkning.

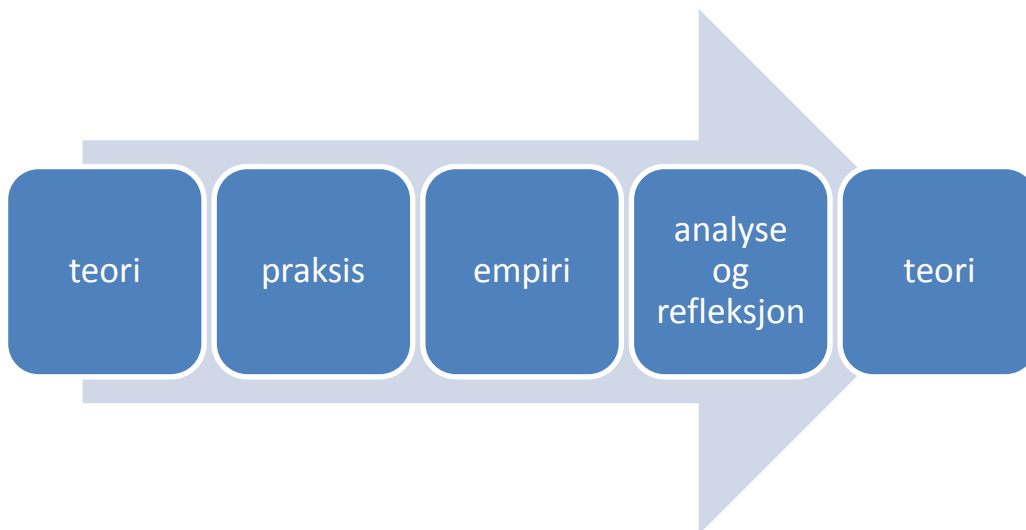
Kvaliteten i kvalitativ forskning handler i stor grad om saklighet, redelighet og etterprøvnbarhet slik at ens analyser og fortolkning kan være transparent for kritikk, fagfelleevaluering og kritisk dialog (Kjeldstadlie 1999). Det er også viktig at vi begrunner de valgene vi gjør, slik at vi bedriver selvrefleksjon samt at også andre kan forstå de valgene som har vært gjort. I tillegg må vi støtte oss på teori og teoretisering for å begrepsfeste, rydde, strukturere og kommunisere. Men samtidig å være åpen for at dette er midlertidige og avgrensede resultater; kun ett sett av perspektiv, at andre perspektiv kan tilkomme senere, at andre spørsmål kan stilles i møte med andre

forståelseshorisonter og kontekster (ibid).

Jeg har forsøkt å gjøre min metode transparent gjennom å gjøre tilgjengelig metodiske dokumenter som prosjektbeskrivelse, intervjuguide, spørreskjema og transkribering av intervjuer, slik at mine analyser og tolkninger kan etterprøves og vurderes.

I et slikt FOU prosjekt som forsøker å skape forbindelse mellom kunstpedagogisk praksis og kunstpedagogikk, og særlig i forhold til problemstilling A som forsøker å belyse, teoretisere og strukturere generelle kjennetegn ved estetiske læreprosesser, står teori sentralt i forskningsprosessen, både eksisterende teori og utvikling av egen teori. Teoriutvalget i forhold til dette FOU prosjektet kan særlig plasseres i en pedagogisk fagtradisjon der pedagogisk psykologi, pedagogisk filosofi og kunstpedagogikk er sentrale støttefag. Min akademiske identitet er først og fremst knyttet til pedagogikken, selv om jeg innehar en parallell kunstneridentitet.

Innenfor pedagogikk som forskningsdisiplin, står teori sentralt som et startpunkt i en forskningsmetodisk prosess. Teorien er altså både startpunkt og sluttunkt (Kjeldstadlie 1999, Dale 2001). I teorien stilles grunnleggende spørsmål som søker å belyse, diskutere, problematisere og kritisere aktuelle tema. Teorien gir mer dybde til de andre tolkningssjiktene (praksis og empiri), og løfter refleksjonen inn i en større sammenheng. Dette er en metodisk tradisjon jeg plasserer meg innenfor og er preget av. Jeg har derfor strukturert denne rapporten slik at det teoretiske grunnlaget og begrepsforståelsen av estetiske læreprosesser behandles først i kapittel 4, før dette settes i sammenheng med praksis og empiri fra dansefilmprosjektet. Teorien fyller rollen til det distanserte og generelle perspektivet, mens empirien har søkt mot det nære og «levde» perspektivet. Metodisk har jeg basert meg på følgende modell:



Modell 2.1 Metodisk prosess

I forhold til de empiriske metodene som er lagt til grunn; aksjonsforskning (observasjon og refleksjon i deltakende praksis), spørreskjema og intervju, er disse valgt ut for å gi ulike kilder til det «levde» og nære perspektivet. Som kunstnerlærer og aktiv med i planlegging, gjennomføring og vurdering av dansefilmprosjektet, har jeg kjent på kroppen og aktivt deltatt, observert og reflektert gjennom hele prosessen. Det gir meg et unikt og nært erfart perspektiv, et ekstra sjikt i forståelsen og tolkningen av

praksis i møte med teorien. Men dette kan også være en ulempe, siden jeg da mister det distanserte og mer «objektive» perspektivet en forsker på utsiden kan inneha. Er jeg i stand til å både inneha og ta metaperspektivet (betrakte og reflektere fra utsiden) og det nære «levde» perspektivet på prosjektet (fra innsiden)? Med inspirasjon fra den kunstbaserte forskningstradisjonen som etter hvert har sprunget ut som en gren av kvalitativ forskning, er det nettopp dette doble perspektivet som en særlig søker og som også kan legges til grunn som en styrke og fordel i prosjektet, «møtet» mellom disse to perspektivene.

Ved siden av eget deltakende og «levd» perspektiv, har jeg i min empiri søkt etter elevenes «levde» perspektiv, etter deres opplevelse av de estetiske læreprosessene. Ved å legge til grunn både et mer standardiserte spørreskjema og utvalgte dybdeintervjuer, forsøker jeg å fange opp både bredde og dybde. Gjennom dybdeintervjuer vil jeg kunne forfølge og få mer utfyllende informasjon om de samme temaene som spørreskjemaene berører, men på en mer generell og standardisert måte. I spørreskjemaene har jeg fått data der jeg har kunnet utregne snittscore og se tendenser i erfaringene, noe som forenkler analyseprosessen i neste omgang. I tillegg til spørreskjema og intervju har jeg også observert elevene gjennom hele prosessen, men dette har jeg ikke strukturert eller analysert i analysene. Med tanke på at jeg også hadde rollen som kunstnerlærer i prosessen, var dette med aktiv observasjon, å gå inn i en forskerrolle, for mye å ha fokus på i nærværet med elevene. Jeg valgte dette bevisst til side, men det ligger der likevel som et bakteppe som mine fortolkninger av dataene må sess i lys av.

Til slutt vil jeg gi noen betraktninger om min empiri og problematikk rundt reliabilitet og validitet. Begge begrepene handler om pålitelighet, om vi kan feste lit til de målingene og resultatene vi ser av målingene vi har foretatt (Judd, Smith and Kidder 1991). Reliabilitet handler om mer tilfeldige målefeil ved selve testsituasjonen, det kan være tilfeldige dag-til – dag svingninger eller unøyaktighet ved spørsmålene som stilles eller den som tolker svarene. Validitet handler om systematiske feil knyttet til innhold ved testen. Både tilfeldige og systematiske feil reduserer gyldigheten og påliteligheten ved en undersøkelse, og kan i verste fall slå bena under alle funn og slutninger. Det er derfor viktig å være bevisst dette og forsøke gjøre konkrete grep for å minimalisere graden av feil og usikkerhet ved målingene.

For å sikre reliabilitet er det vanlig å jobbe med standardisering og systematisering, flere spørsmål om det samme som spør på ulike måter og testing i flere situasjoner og tidspunkt (test- retest). I forhold til reliabilitet har jeg for å sikre ekvivalensen jobbet med å standardiserer og avklare begrepsapparatet gjennom utvikling av både spørreskjema og intervjuguide. Spørsmål er overlappende og samsvarende mellom spørreskjema og dybdeintervju, de omhandler de samme operasjonaliserte begreper og temaer, og spør både litt på samme måte og på litt ulike måter for å fange opp ekvivalensproblematikk. Samsvar mellom målinger i flere metoder, tyder det på økt pålitelighet. Lange tester er mer reliable enn korte, og det er viktig at det er ro i testsituasjonen. Skolen la godt til rette for dette. Vi foretok ikke retest av spørreskjema, så vi har ikke sikre målinger i forhold til stabilitet der, men spørreskjema og intervju ble foretatt på to ulike tidspunkt, for å ta høyde for dag-til-dag svingninger, og de omhandlet samme innhold og hadde overlappende spørsmål. En annen problemstilling i forhold til reliabilitet, er at forsøkspersonen kan la seg påvirke av testsituasjon, og ønske å framstå i et positivt lys. Dette gjelder særlig i intervjusituasjon der eleven satt ansikt til ansikt med intervjuer og prosjektleder. Spørreskjemaene var helt anonyme, slik at de

skulle sikre denne faktoren, i tillegg ble det informert tydelig til elevene på forhånd at de skulle svare ærlig og at vi ikke nødvendigvis ønsket positive svar. Men det er klart at dette er en faktor som kan ha spilt inn på resultatene, særlig da elevene hadde opparbeidet seg en personlig relasjon til lederen i prosjektet. I tillegg har det kun vært en forsker som har tolket og analysert resultatet. Bruk av flere som vurderer og kommer fram til det samme, ville ha styrket reliabiliteten.

Validitet er avhengig av at grep for å sikre reliabilitet allerede er foretatt. Selv om en måling er reliabel, trenger den ikke være valid, da det er mulig at den måler noe annet enn det vi ønsker, selv om selve målingene er gode. I kvalitative undersøkelser, er validitet særlig aktuelt, da fenomenet vi skal fange opp ofte er komplekst og virksomt i en konkret og praktisk kontekst (casestudier, aksjonsforskning m.m). Et teoretisk begrep kan aldri måles direkte, men må «operasjonaliseres», omsettes til målbare variabler og konkretiseres. Problemet er at operasjonelle definisjoner av et teoretisk begrep vil aldri kunne fange opp og måle alle vesentlige faktorer ved et teoretisk begrep (her estetiske læreprosesser), og derfor er validitet særlig utsatt i kvalitativ forskning innenfor menneskelig og samfunnsmessige forskningsfelt (Judd, Smith and Kidder 1991). Det er mye som er taust og implisitt og det kan derfor være å artikulere og måle. Validitet i denne sammenheng omhandler i hvor stor grad det er samsvar mellom teoretisk begrep og operasjonaliserte begrep, og om innholdsutvalget samsvarer og er representativt for det området som skal belyses/måles. Her må man bruke litt sunn fornuft og faglig intuisjon. Validiteten kan også styrkes gjennom å bruke flere kilder og jobbe grundig med det teoretiske begrepet først, for deretter og har større mulighet til å operasjonalisere på en faglig god måte. Gjennomgang av utenforstående (fagfelle) eller informanter selv kan også brukes for å styrke validiteten. I dette prosjektet valgte jeg å bruke kollegaen min i prosjektet, til gjennomgang av begreper, spørsmålsstilling og språk i spørreskjema og intervjuguide under utviklingsprosessen. Jeg brukte også tid på å gruppere spørsmål i tematiske bolker, slik at overgangen mellom teori- empiri- teori skulle bli mer presis og lettere å følge opp (se intervjuguide). Jeg har også valgt flere metode (indirekte observasjon gjennom prosjektet, anonymt og standardisert spørreskjema, direkte og personlig intervju) og opplever at resultatene samsvarer godt med hverandre. Slik *metodetriangulering* er vanlig strategi for å sikre gyldighet innenfor kvalitativ forskning. I ettertid ser jeg at jeg kanskje i enda større grad kunne har brukt mer tid på å finne flere parallelle spørsmål og operasjonaliserte begreper om det samme for å bedre sikre målingene, og jeg kunne også ha trukket inn en fagfelle til å gjøre en analyse og tolkning av resultatene. Men både tidsaspektet og økonomi i prosjektet har vanskeliggjort ytterligere metodiske grep.

Utvalget i undersøkelsen er lite, det var ikke så mange elever involvert i prosjektet, så dette er på ingen måte noe representativt utvalg. Det har heller aldri vært intensjonen. Intensjonen har vært å fange opp det «levde» og personlig perspektivet, se relasjon mellom teori og praksis, og forsøke å få tak i flere perspektiv og kjennetegn ved estetiske læreprosesser for å videreutvikle teori om dette.

3. Om dansefilmprosjektet i valgfaget Produksjon for sal og scene

Stiftelsen Touch of Dance i Nittedal, har i lengre tid vært engasjert i ulike lokale dansekunstprosjekter i samarbeid med kommunen, skolen og kulturskolen. Dette prosjektet har vært ett av flere slike kunstprosjekter rettet mot barn og unge, «community work», som stiftelsen har vært engasjert i. Prosjektet har vært finansiert av Utdanningsdirektoratet, stimuleringsmidler relatert til forrige regjerings satsning med kulturløftet II. Prosjektet var utviklet innenfor rammen av det aktuelle valgfagets gjeldende læreplan, noe som satte noen føringer på mål og innhold for prosjektet. I tillegg skulle prosjektet brukes som et feltarbeid og empirisk datagrunnlag for et FOU prosjekt om *estetiske læreprosesser* ved Kunsthøgskolen i Oslo. Prosjektet hadde som intensjon å ivareta deler av læreplanens kompetansemål og var tenkt som en delkomponent i faget.

Følgende målsettinger var satt for prosjektet:

Hovedmål:

- stimulere til nye måter å arbeide med dansefaget i ungdomsskolen, som ivaretar elevens eget skapende potensial i møte med dans som scenisk kunstform.

Delmål:

- stimulere ungdom til å få et positivt møte med scenekunst og utvikle elevenes utøvende, skapende og reflekterende kompetanse i scenekunst.
- gi ungdom kompetanse i å planlegge, gjennomføre og vurdere en kunstprosess fra idefase til ferdig iscenesatt forestilling
- gi ungdom kompetanse i å utvikle, iscenesette og formidle et relevant og tematisk konsept gjennom film eller scene
- gi ungdom kompetanse i å bidra aktivt og positivt i teamarbeid, kommunikasjon og samarbeid

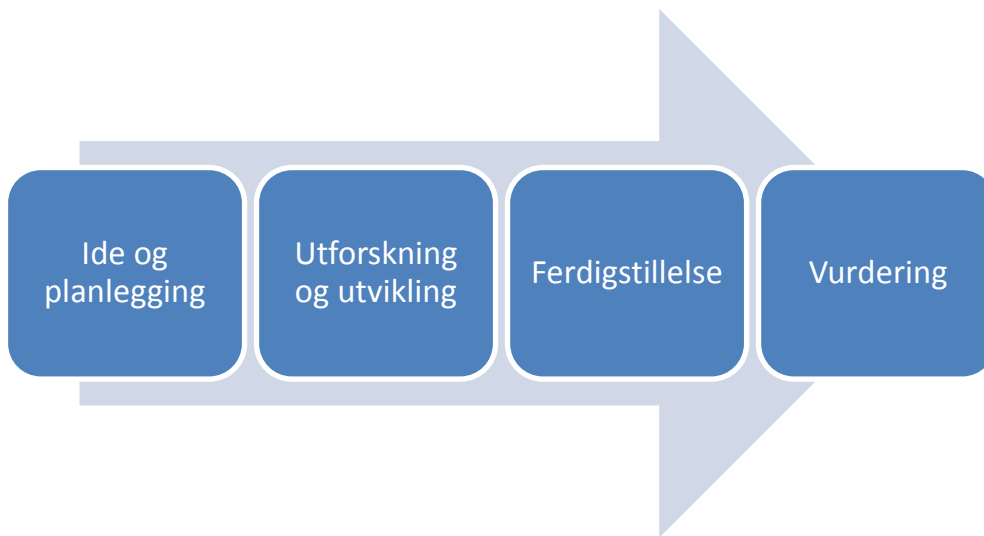
Selve prosjektet ble gjennomført våren 2013, en økt i uka over 6 uker. To profesjonelle kunstnerlærere, Amelie Gidoin og Heidi Haraldsen, hvor sistnevnte også fungerte som prosjektleder og forsker, gjennomførte prosjektet i samarbeid med en lærer fra den aktuelle ungdomsskolen.

Prosjektets faser, framdrift og innhold:

Prosjektet var delt opp i 4 faser for elevene, samt et forprosjekt og etterarbeid som kun involverte kunstnerlærerne og prosjektleder/forsker. Prosjektets tema som skulle konseptualiseres og iscenesettes var *toleranse og respekt*.

Forprosjekt ble brukt til å utvikle rammer for ide og konsept, øvelsesformater og kreative prosessfaser for elevenes 4 faser i prosjektet. Det ble også brukt til planlegging av hvordan prosjektet skulle evalueres og dokumenteres, og det ble innhentet samtykkeerklæringer for datainnsamling. Etterarbeidet bestod i evaluering, rapportering, datainnsamling og videre FOU arbeid.

Modell 3.1. Elevenes 4 faser i den estetiske læreprosessen:



3.1 Utdypning av de ulike fasene i læringsprosessen

Ide og planleggingsfase: Med et konseptuelt utgangspunkt for den kunstneriske prosessen, er denne fasen viktig for at elevene skal få eierskap til prosjektet, prosessen og temaet. Temaet og begrepene ble presentert gjennom dialog og refleksjon, og ble knyttet til elevenes eget liv og erfaringer. Hva betyr *respekt* og *toleranse* i det nære personlige i forhold til seg selv og egen hverdag, og hva betyr det i et samfunnsperspektiv, med tanke på det flerkulturelle og mangfold? Vi brukte både tekst, video, musikk og praktiske dramaøvelser som innfallsvinkel til tema. Elevene var selv med å velge musikkstykke, de var med på brainstorming av ideer til innhold og form, samt de måtte bidra inn i planlegging av utforskning og gjennomføring (framdrift og rammer). Kunstnerlærerne har fra forprosjektet satt rammer for denne prosessen, men det er stort rom for elevenes egne innspill og kreativitet. Lærerne har en veiledende og oppmuntrende rolle og sørger for framdrift og at konklusjoner trekkes i riktig retning i forhold til hva som er realistisk og gjennomførbart, men elevene står i sentrum i prosessen. Elevenes skapende og reflekterende kompetanse står sentralt.

Utforsknings- og utviklingsfase: I denne fasen utforskes og utvikles de ulike ideene og delene til materiale som skal inngå i filmen gjennom ulike arbeidsformer. Både improvisasjonsbasert komposisjonsarbeid og lærerstyrt prosessuell undervisning med ferdig materiale benyttes. Et av målene for prosjektet var å jobbe "site specific" med komposisjon og koreografi, så det å jobbe på ulike locations og i rom ute og inne ble sentralt i prosessen. Det ble lagt opp til en læringsløype bestående av utforskning- inntutt/undervisning/ferdighetstrening – visning- tilbakemelding/refleksjon – konklusjoner og bestemmelse for videre utforskning og utvikling – inntutt/ferdighet osv. i en sirkulær kreativ prosess. Kunstnerlærere vekslet mellom å undervise aktivt, innstudere/tilpasse ferdig materiale og være veileder/pådriver/forløser for utvikling av elevenes eget materiale. Dramaturgiske valg ble også bestemt i denne fasen, samt sceniske virkemidler og kostymer. I denne fasen benytter elevene komplementær kompetanse, både skapende, utøvende og reflekterende i tråd med ulike faser av den estetiske læreprosessenens sløyfer.

Ferdigstillelsesfase: I denne fasen begynner prosessen og materialet å ta konkret form, og de ulike

delene som skal filmes klargjøres, øves på og finpusses. Her er det fokus på elevenes utøvende kompetanse. Tekniske støttefunksjoner må også forberedes, som dialog med filmteamet. Det gjøres opptak på ulike locations, i ulike tagninger og format. Lærer veksler mellom å veilede, regissere og motivere. Redigeringsfasen av filmen ble gjort av elever i valgfaget medier og kommunikasjon sammen med prosjektleder og koreograf, og ikke av elevene som deltok i dansefilmprosjektet som utøvere. De fikk først se det ferdige resultatet som en del av en større scenisk forestilling som avsluttet faget Produksjon for sal og scene ved skoleårets slutt.

Vurdering: For å sikre læring og refleksjon etter en kreativ kunstnerisk prosess, er vurderingsfasen viktig. Elevene skal vurdere prosess, egen innsats og læring, samt resultatet. Det gis også rom til å identifisere ulike former for læring og arbeidsprosesser, og læringsprosessen landes og bevisstgjøres. Vi så også på målene for prosjektet, og elevene svarte på et spørreskjema om prosjektet. Her ble elevenes reflekterende kompetanse aktivisert.

4. Hvordan kan dansefilmprosjektet i faget Produksjon for sal og scene i ungdomsskolen forstås som en estetisk læreprosess?

For å belyse denne problemstillingen vil jeg først redegjøre for hvilket pedagogisk ståsted dette dansefilmprosjektet hviler på. I pedagogikken kan vi finne en spenning mellom et *dualistisk* kontra *holistisk* pedagogisk ståsted. Jeg vil belyse og drøfte hvordan estetiske læreprosesser hviler på et holistisk og antidualistisk pedagogisk ståsted som vi finner innenfor kunstpedagogikken.

4.1 Estetiske læreprosesser som holistisk og antidualistisk virksomhet

En dualistisk tenkemåte setter opp motsetningsforhold mellom begrepspar som utelukker hverandre, for eksempel kvinne- mann, svart -hvit og kropp – sjel (Thielst 1982). Denne dualistiske tenkningen har satt dype spor i vår historie og vårt samfunn, tenk bare på rasisme (svart- hvit) og kvinneundertrykning (mann -kvinne). Men dualismen har spilt en sentral rolle innenfor både vitenskapen (filosofien) og kunsten, da særlig eksemplifisert gjennom dualismen mellom kropp og sjel.

Kropp – sjel dualismen splitter mennesket i to:

1. Logisk og rasjonell tenkeevne, kognitiv intelligens. Teori. Opphøyet i vitenskapen.
2. Handlende, intuitiv og følelsesbetonet kropp. Praksis. Virksom i bl.a. scenekunsten.

Dualismen kan hevdes å være en levende del av utdanningssystemets «skjulte læreplan». I en skjult læreplan vil en finne prinsipper som virker styrende inn på opplæringsvirksomhet, men som ikke er eksplisitt nedfelt i styringsdokumenter eller er del av utdanningsinstitusjonens offisielle politikk (Engelsen, 2006). Pedagogikk er et stort og bredt fag, og det finnes mange ulike syn og alternative tenkemåter i fagmiljøet. Men dersom en ser på hvilken pedagogikk som er gjeldende ute i samfunnet, og i utdanningspolitikken, kan vi se at både i dagens grunnopplæring, gjennom *Kunnskapsløftet*, og nå i høyere utdanning gjennom *Kvalifikasjonsrammeverket*, står dualismen sammen med en sterk målstyringsideologi høyt i kurs. Det er ikke nødvendigvis all kunnskap som skal løftes i *Kunnskapsløftet*, men den teoretiske og vitenskapelig baserte kunnskapen, den målbare og den "samfunnsnyttige" kunnskapen. Kunnskap fra praktisk- estetiske fag blir igjen kritisert for å være lite viktig, de omtales i debatten ofte som unyttige trivselsfag, pyntefag og sosiale fag. Oslos daværende skolebyråd, Torgeir Ødegård, uttalte bl.a. følgende ved innføringen av de nye valgfagene i ungdomsskolen: *Dette er først og fremst trist. Regjeringen forveksler underholdning med utdanning (...). Dette er langt utenfor det jeg mener bør være skolens kjernevirksomhet* (Aftenposten, 2013). Min tidligere analyse av *Kunnskapsløftet*'s kunnskapssyn og estetiske dimensjon, viste dessverre at det legges til grunn et snevert definert kunnskapssyn, med hovedvekt på teoretiske og vitenskapssentrerte aspekter, og at dualismen mellom teori og praksis, mellom kognitiv virksomhet og praktisk virksomhet er høyst levende (Haraldsen, 2005).

Kunstpedagogikken har i lang tid forsøkt å etablere en alternativ forståelse til det dualistiske paradigme innenfor pedagogikken. Både mer holistiske paradigmer og kroppslige paradigmer, hvor en forsøker å finne møtepunkter mellom kunst og pedagogikk. Dessverre har ikke kunstpedagogikken lykkes i å få noe avgjørende gjennomslag ute i skolen, utover eget fagmiljø, og den har et lite nedslagsfelt. Nedenfor forsøker jeg å skissere opp skillelinjene mellom den pedagogiske ideologi jeg mener ligger implisitt i dagens utdanningspolitikk og en alternativ pedagogisk forståelse, fremmet bl.a. innenfor kunstpedagogikken (Haraldsen, 2012).

Modell 4.1: Spenningsfelter i pedagogikken

Dagens rådende utdanningspolitiske pedagogikk	Kunstpedagogikk
<i>Mål- og kontrollstyrt didaktikk</i>	<i>Prosess og relasjonsorientert didaktikk</i>
<i>Resultat i fokus (mål og læringsutbytte)</i>	<i>Prosess i fokus (innhold og elev/student)</i>
<i>Dualistisk/oppdelt kunnskaps- og læringsforståelse</i>	<i>Helhetlig/integrert kunnskaps- og læringsforståelse</i>
<i>Vitenskapelig rettet</i>	<i>Profesjonsrettet</i>
<i>Læringsprosess: Planlagt/styrt, analytisk, synlig, dekontekstualisert, teoretisk, gjennom tanken</i>	<i>Læringsprosess: Intuitivt, opplevende, taust, deltakende, erfaringsbasert, gjennom kropp</i>
<i>Kunnskap, ferdighet og holdninger (generell kompetanse) oppsplittet</i>	<i>Praksis- teori integrert</i>
<i>Bruker- og samfunnsbehov i sentrum (yrkesrelevans og instrumentalisme/nytte)</i>	<i>Fagtradisjon i sentrum (fagets egenverdi)</i>
<i>Likhet, standardisering, maler, standardisert språk og praksis (sentralisert virksomhet)</i>	<i>Ulikhet, egenart, selvråderett, unik faglige praksis (desentralisert virksomhet)</i>

Dualismen forsøker å løsrive rasjonaliteten fra handlingen og kroppen, for å skape et ideal om objektivitet. I objektivitetens navn gir vitenskapen avkall på det subjektive synspunkt som vi finner gjennom den levde kroppen (Tin, 2000). Den dualistiske forståelsen tenker at ånden/tanken/sjelen styrer kroppen. Men er denne løsrivelsen egentlig mulig? Fungerer vi mennesker slik? Er ikke dette et rent teoretisk skille? I praksis er jo mennesket en helhet der kropp, følelser og intellekt virker sammen, og vi lever i verden takket være vår kropp og gjennom vår kropp. Vi kan ikke skille det ene fra det andre med tydelighet. Det er heller ikke alt vi kan begripe, belyse eller analysere med fornuften og tanken alene. Fenomenologien, gjennom særlig Merleau- Ponty sin filosofi, har vist nye veier og argumenter for å revidere den dualistiske ide og stått i front for etableringen av et kroppslig paradigme innenfor både filosofien og pedagogikken (ibid). Som mennesker i verden er vi i våre kropp direkte, som kroppssubjekter. Alt vi opplever og foretar oss som mennesker i verden, skjer i kroppen eller gjennom kroppen i interaksjon med omgivelsene. Og denne interaksjonen med omgivelsene foregår i aktivitet, gjennom praktisk virksomhet (Guldbrandsen 2005). Dette skiller seg fra det dualistiske kroppssynet som vi bl.a. finner hos Descartes, der det menneskelige subjekt utelukkende knyttes til sjelen og vår fornuft, og der kroppen blir noe underordnet, noe sekundært ved vår eksistens, sett på som et objekt som vi kan styre og forme med tanken (den mekaniske kroppen) (Nielsen 2000). Vi må forstå kroppen vår som både et handlende subjekt og et mottakende objekt på samme tid, noe som blir beveget og selv beveger i tråd med filosofen Merleau-Ponty sin

forståelse av den fenomenologiske kroppen (Duesund 1995). Her forstås verden som levd (erfart) gjennom kroppen, og ikke som et objekt vi studerer utenifra. Dette kan eksemplifiseres ved hjelp av et geografisk kart. Et slikt utenifra perspektiv, der vi ser på verden som vi ser på et kart, er en umulig posisjon i denne filosofiske forståelsen. Vi kan aldri erfare verden fra det perspektivet, det er en umulig autentisk posisjon. Vi erfarer verden fra ulike perspektiver nede på jorden, og der ser, sanser, føles og oppleves verden veldig annerledes enn den gjør sett fra verdensrommet i en geografibok. Dette illustrerer forskjellen mellom et objektivt og subjektivt perspektiv på verden. I fenomenologien må kroppen sees på som forankret i verden og som situert. Mennesket og kroppen kan ikke atskilles fra verden, for kroppen representerer menneskets grunnleggende væren i verden, som både sansende og tenkende på samme tid. Det kroppslige og sansemessige er basis for alt vi gjør; det kognitive, følelsesmessige, visuelle og intuitive eksiterer og utvikles i kroppen som en helhet. Også i utstrakt intellektuell virksomhet, som når vi tenker, snakker og skriver, bruker vi kroppen og fysiske handlinger (hjernen, stemmen og hendene) (Guldbrandsen og Forslin 1997). En konsekvens av denne forståelsen, er at all erkjennelse, all læring og all kunnskapstilegnelse skjer gjennom praksis og ut fra erfaring. Denne forståelsen er antidualistisk og bryter med den tradisjonelle forståelsen av opplæring der praksis er noe som utledes av teori, og at kunnskap er identisk med verbalspråklig artikulerbar kunnskap, i tråd med dualismens- og rasjonalismens paradigme.

Nyere dansevitenskapelig forskning underbygger også implisitt kritikk av dualismen. Anttila(2009) viser at i læringsprosesser og utøvende prosesser hos profesjonelle dansere, går ikke kunnskapen veien via tanken (det kognitive) i det hele tatt, den sitter intuitivt i kroppen, som kroppsminner, kroppsbevissthet og automatiserte ferdigheter. Den tar snarveien fra sansning til handling, og dansere "tenker" og "virker" ofte direkte gjennom kroppen uten at de kan sette ord på eller abstrakt beskrive egen kunnskap og praksis (Anttila 2009). Men det er viktig å bemerke at bak denne høyt utviklede kroppskunnskapen og praksiskompetansen, ligger det stor grad av rasjonell og metodisk virksomhet forut. En danser må gjennomgå en lang prosess fra å være novise til ekspert, og på den veien ligger mange timer metodisk, bevisst og regelbundet innlæring basert på kunnskap om "best praksis" (Steen 2004). Men når kunnskapen først er ervervet, da er den blitt *internalisert*, teorien er tatt opp i og integrert i den personlige profesjonsutøvelsen og kunnskapen har gått fra å være eksplisitt til taus (Nonaka og Takeuchi, 1995). Det er først i rollen som ekspert (svært erfaren praktiker) at vi kan snakke om en slik kroppslig og direkte form for handlingsrasjonalitet. Læringsprosesser i dans, er derfor ikke rent intuitive, praktiske og kroppslige (som i en slags omvendt dualisme), men nettopp vekslende mellom ulike kunnskapsaspekter, både teoretiske og praktiske. En estetisk læreprosess må derfor basere seg på begge deler og være holistisk.

Ved siden av fenomenologien og dansevitenskap har kunstpedagogikken også stått for kritikk av den dualistiske tenkemåten og den mer «tradisjonelle pedagogikken». Kunnskapen i kunstfag hevedes å være holistisk, fordi den forener menneskets tre grunnleggende erkjennelsesveier; følelse (indre emosjoner), opplevelse (det sansemessige) og analyse (det kognitive) (Hohr 1996). Det estetiske har i en rekke teorier opp gjennom historien blitt filosofisk utforsket som erkjennelsesform og blitt trukket fram som selve bindeleddet og drivkraften i menneskets erfaring og erkjennelse av verden, mellom teori og praksis. Vektleggingen av den estetiske erkjennelsen, eller det estetiske sin rolle i læringsprosessen, bygger på et helhetlig menneske- og kunnskapssyn der ulike sider ved mennesket virker sammen og påvirker hverandre gjensidig. En slik kompleks og estetisk kunnskap er avhengig av synergi mellom tanke, følelse og handling, det som beskrives som et *utvidet kunnskapssyn*. Dette

synet står i et motsetningsforhold til dualismens kunnskapssyn. Ulike sider ved kunnskapsbegrepet kan teoretisk deles opp i tre former, basert på Aristoteles sin kunnskapsforståelse, videreutviklet av blant annet Molander (Haraldsen 2005, Handal og Lauvås 2000).

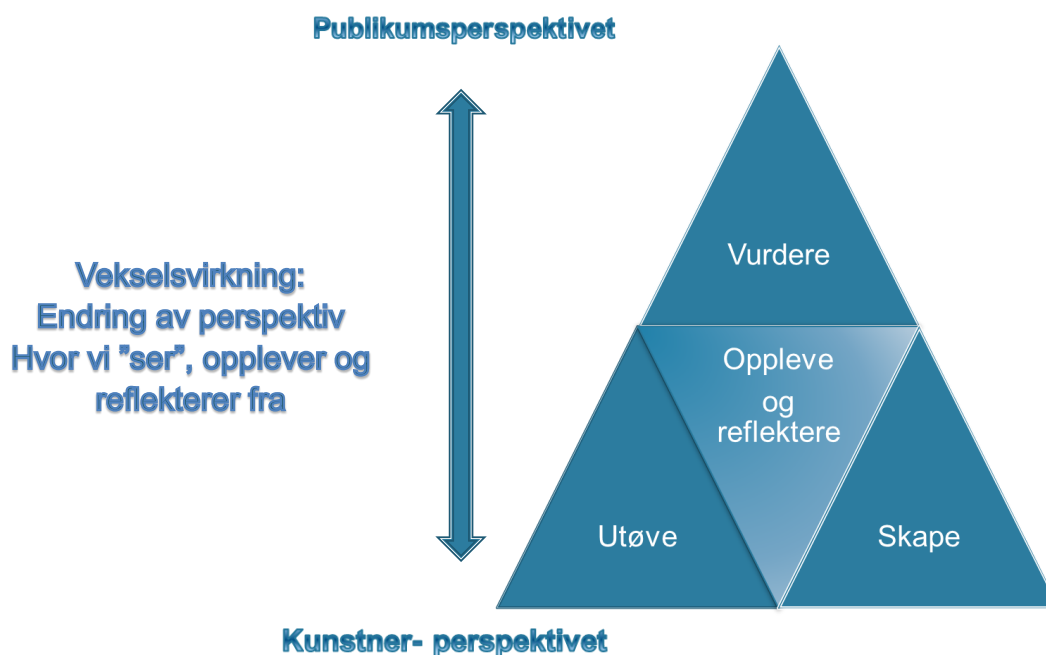
Modell 4.2: Kunnskapens tre aspekter i et helhetlig kunnskapssyn

Type kunnskap	Kunnskapens sammenheng	Kunnskapens bærere
Påstandskunnskap "episteme" Fakta og teori Teoretisk teori	- det vi kan vite <i>at er og hvorfor</i> Peker bakover mot <i>fortiden</i> , en forklarende, reflektiv erkjennelse	Kulturen Vitenskapen Historiske spor /kilder
Ferdighetskunnskap "techne" Praktisk, teknisk kunnskap Praksisteori	- det vi kan vite <i>hvordan</i> Peker framover mot <i>fremtiden</i> , en målrasjonell handlingsanvisning, "kokebok", oppskrifter.	Yrkestradisjoner virksomheter "mesterne" praksisfellesskap
Fortrolighetskunnskap "phronesis" intuisjon, helhetskunnskap praktisk praksis	- det vi kan vite <i>når</i> Foregår i <i>nåtid</i> , en kroppslig forankret, situert, førbevisst, ikke- reflektiv kompetanse	Enkeltindividene Handlingen Praksis/profesjon

Aristoteles tre kunnskapsformer utgjør deler av et samlet og komplekst kunnskapsbegrep. Men dualismen har gjennom historien skilt påstandskunnskap (teori) fra ferdighets- og fortrolighetskunnskap (praksis) og opphøyet det ene framfor det andre. I tillegg kan det påpekes at ved en stadig sterkere målstyrt utdanning, har også fokuset på den produkt- og resultatorienterte praksiskunnskapen, ferdighetskunnskapen (techne) fått en mer dominerende plass i utdanningspolitikken i forhold til fortrolighetskunnskapen (phronesis). Dette er svært uheldig, for estetiske læreprosesser trenger et helhetlig kunnskapsbegrep, og ikke minst et mangfoldig praksisbegrep. Det er jo nettopp fortrolighetskunnskap som er kunstens særegenhet og som evner å bringe kunsten forbi den rene tekniske produksjon og fange opp det mer sublime (Haraldsen 2012, s. 14).

I modellen om estetisk kompetanse, har jeg jobbet med å videreutvikle Aristoteles helhetlige kunnskapsbegrep i møte med estetisk teori og pedagogisk erfaringsfilosofi i en kunstdidaktisk modell som skal ivareta en holistisk estetisk læreprosess der elevens møte med alle sider ved en kunstprosess (skapende, utøvende og reflekterende) ivaretas. Denne modellen har også ligget til grunn for utviklingen av dansefilmprosjektets metoder og faser. Det er viktig som kunstnerlærer å reflektere over hvordan den estetiske kompetansen virker komplementær i ulike deler av de estetiske læreprosessene og sørge for at helheten ivaretas. Jeg kommer nærmere tilbake til denne modellen i analysen av elevenes erfaring og opplevelse av dansefilmprosjektet (4.3).

Modell 4.3: Estetisk kompetanse etter Haraldsen, 2005



4.2 Estetisk læring som en form for virksomhet basert på kroppslig opplevelse, sosiokulturell læring og danning

Begrepet *virksomhet* er sentralt i sosiokulturell psykologi (kulturpsykologi) og mesterlæretradisjon, og går i læringspsykologien under navnet virksomhetsteori eller aktivitetsteori. Virksomhetsteori er et filosofisk rammeverk for å studere ulike former for menneskelig praksis, en alternativ måte å se menneskelig tenkning og aktivitet på, der interaksjonen mellom individuelle forhold og sosiale kontekster står sentralt. Aktiviteten (praksis) står i sentrum, og den blir bindeleddet mellom den indre (individet) og den ytre verden (kontekst). I følge denne teoriretningen kan ingen virksomhet forstås uavhengig av samspillet mellom individ og kultur (Dysthe 2001). Denne forståelsen av læring står nær en estetisk praksis og læringsprosess. Hva kjennetegner så en estetisk læreprosess?

For det første kjennetegnes estetiske læreprosesser ved at de er opplevelsesbaserte og personlige. Opplevelse står for meg i sentrum for menneskelig virksomhet, og menneskets erkjennelse og væren i verden. Opplevelsen er det som konstituerer det estetiske. Når du går i møte med scenekunst, enten som skapende, utøvende, deltakende eller observerende, eller inn i en læringsprosess forøvrig, står opplevelsen her og nå i sentrum. Og du opplever med hele deg til stede; du sanser, bearbeider, gir opplevelsen en følelsesmessig farge, reflekterer og kobler den sammen med tidligere erfaringer, før du lagrer den som et minne. Opplevelsen skiller seg klart fra den logiske analysen som aktivitets- og erkjennelsesform. Analysen innebærer en erkjennelse som konstituerer en verden av enkeltfenomener. Den nedfelles i form og begreper, den er abstrakt og artikuleres i et logisk språk. Opplevelsen på den andre siden er en kompleks symbolsk formidlet erkjennelsesform som er preget av helhet, det dreier seg om en sanselig, følelsesmessig og intellektuell erkjennelse av verden. I opplevelsen gis det mulighet til å erfare kompleksitet og kontinuitet i tid og rom. Da muliggjør vi

helhetserfaring som blir både dypere og mer meningsfull (Hohr 1996). Vi kan ved hjelp av analyse av koreologi (nedtegnet koreografi) vite hvilke dansetrinn og hva slags form en koreografi består av, men det blir meningsløst dersom denne kunnskapen ikke er forankret i opplevelsen av dansen i tid og rom, både intellektuelt, visuelt, musikalsk og følelsesmessig. Analysen trenger opplevelsen for å få mening og farge, og for å få koblet analysen til livet og virkeligheten. Det estetiske kan ikke læres fra utsiden, ved å lære «om» fagene og prosessene. De må læres «i» direkte erfaring og handling fra innsiden og gjennom et personlig møte. Læringsprosessen og kunnskapen må kobles på hele mennesket. Erkjennelse vil alltid være *levd*, i tråd med Merleau- Pontys filosofi, da erkjennelse er personlig, og kan ikke løsrives fra kroppen og den personlige erfaring. Kroppen er slik resonansbunn for erfaring og læring. Ifølge Hansjörg Hohr utgjør opplevelsen selve kjernen i menneskets erkjennende arbeid, ens fremste verktøy til å forstå sitt forhold til verden, til å konstituere sin identitet (ibid).

Videre kjennetegnes estetiske læreprosesser av erfaringsbasert og aktiv læring (utøve, skape, vurdere), i vekslingen mellom handling og refleksjon, teori og praksis. Læring er en aktivitet som skjer i forlengelsen av opplevelsen, som et resultat eller konsekvens av opplevelsen. Læring handler om å endres, å bevege seg, forflytte seg. Og det behøver ikke være en bevisst, uttalt og eksplisitt prosess. Læring kan også være ubevisst, implisitt og skjult, en naturlig del ved det å være menneske, noe som foregår hele livet. For hele menneskets utvikling og liv er basert på læring, det er ikke noe som bare hører skolen eller vitenskapen til. Fra vi er små spedbarn i møte med omgivelsene og gjennom hele livet erfarer vi nye situasjoner som vi reflekterer over i lys av tidligere erfaring, som preger vår forståelse av oss selv og verden. Menneskets levekår påvirker dets tenkemåte og personlighet. Vår samlede kompetanse og identitet er et resultat av vårt levde liv. Læring er en del av det å være menneske i verden. «Å lære er å leve, og å leve er å lære» er et uttrykk for dette (Guldbrandsen og Forslin 1997, s. 41). Estetisk opplevelse og erfaring kan derfor være en rik og viktig læringskilde, da den er helhetlig og sansebasert i sin natur. Det er nettopp de estetiske opplevelsene og erfaringene som erkjennelsesvei kunstpedagogikken har vært opptatt av, og den har forsøkt å påvirke den tradisjonelle pedagogikken til å bli mer estetisk for å fremme læring og danning for elevene.

Denne læringsforståelsen plasserer seg innenfor en sosiokulturell teoritradisjon sammen med virksomhetsteori. *Mesterlære*, er også plassert innenfor sosiokulturell læringsteori, som en av læringstradisjonene her. Her forstås læring som deltaking i sosiale praksiser og den kjennetegnes av å være situert og autentisk (Dysthe 2001). Det betyr at læringen foregår gjennom ulike praksis og virksomhet (lek, utdanning, arbeid, fritid). Videre har læring med relasjoner mellom mennesker å gjøre, den er sosial, der en deltar i ulike praksisfelleskap og praksiskulturer. Det er en form for sosialisering som kan være både bevisst og ubevisst. Kunnskapen distribueres fra en generasjon til den neste, og kommunikasjon og språk blir svært sentralt og viktig støtte i denne overføringsprosessen. "Hvert ord vi bruker er fylt med ekko av stemmene til tidligere brukere" (Dysthe, 2001, s.48). Her vil jeg legge til og omformulere «*enhver handling i scenekunsten er fylt med ekkoet av kroppene til tidligere utøvere*» I en slik læringsprosess blir ulike former for kunnskap konstruert gjennom aktivitet og praksis, og gjennom interaksjon og samhandling innenfor en gitt kulturkontekst, det være seg skolekultur, hverdagskultur, forskerkultur eller kunstkultur. I denne læringsforståelsen ligger en helhetsforståelse av både språk, læring og kunnskap til grunn. Språk, som vektlegges som essensielt for læring og utvikling, forstås ikke bare som et verbalt uttrykk, men inkluderer også kroppsspråk (gester, mimikk, bevegelse), visuelt språk (tegn, symboler, bilder) og

auditivt språk (rytmer, lyder, musikk). Kunnskap forstås ikke bare som noe rent intellektuelt som i episteme (abstrakt, logisk, rasjonelt), men også som ferdigheter som i techne (fysisk, praktisk) og følelser som i phronesis (emosjonelt, mellommenneskelig, sosialt) i tråd med et helhetlig og holistisk kunnskapssyn.

Men hvordan knyttes de konkrete handlingene i praksis til kunnskapsstrukturer og blir til internalisert individuell kunnskap? For det blir ikke nødvendigvis læring av praksis og erfaring alene, da får vi kun en omvendt dualisme, ren kropp og ren praksis. Læringen fullføres ikke før vi også har bearbeidet den på innsiden kognitivt og omdannet erfaringene til ulike type kunnskapsstrukturer i hjernen. Vygotsky snakker om to læringssirkler, den ytre og den indre (Bråten 1996). Først opererer vi i en kulturell og sosial kontekst (i praksis), deretter repeteres læringen på det indre mentale plan (psykologisk). John Deweys pragmatiske erfaringsfilosofi tar tak i denne vekselvirkningen mellom praksis og teori, mellom handling og refleksjon. Deweys slagord "*learning by doing*" er berømt og kjent for de fleste, og sikter til at læring forutsetter aktivitet og erfaring. Men Dewey var meget kritisk til ureflektert og tilfeldig erfaringslæring (ren praksis). Det er ikke nok bare å gjøre. "*Blinde og tilfeldige impulser driver oss hodeløst fra en ting til en annen(...) som skrift i sand*" (Dewey 1916, s. 54). Deweys erfaringsbegrep er dobbeltsidig, den har et aktivt (praksis) og et reflekterende (teori) element. Erfaringene vi gjør i praksis, i handlingen, må altså reflekteres over og knyttets til våre kognitive strukturer for at læring skal finne sted. I to læringsbaner, en ytre og så en indre i tråd med Vygotskys læringsteori. Læring er rekonstruksjon av opplevelse og erfaring. I neste omgang veksler vi tilbake til praksis og anvender en mer utviklet kunnskap i nye handlinger, og forstår bedre sammenhenger og konsekvenser. Dette er det samme som i pedagogikken kalles «relevans». For Dewey kan ikke disse sammenhengene oppfattes uten erfaring og handling. "*Ett gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teorien har en vital og verifiserende betydning*" (Dewey 1916, s. 58). Teorien må alltid settes i sammenheng med praksis. Dette er en sirkulær prosess, en kunnskapsmessig spiralprogresjon mellom praksis og teori. I kunstutøvelse, -produksjon og – opplæring står slik erfaringsbasert læring sentralt, og mange kunstnere og kunstpedagoger kjenner seg igjen i en slik praksisnær kunnskapsforståelse og læringsprosess. Dette kjennetegner også en estetisk læreprosess.

Den estetiske læringsprosessens styrke er nettopp dens nærhet til praksis og det personlige levde liv. Det blir en dypere form for læring som setter spor i ens identitet, altså en læringsprosess som virker *dannende*. Det handler om skolens og opplæringens oppdrag, som er mer enn fag og kunnskap, som også skal gi livskvalitet for hvert enkelt menneske som skal leve sine liv her og nå med et meningsfullt innhold, for utvikling av holdninger og verdier, respekt for mangfold og for ønsket om innovasjon og utvikling i samfunnet. Derfor blir det så snevert når politikere hevder at valgfag som produksjon for sal og scene ligger langt utenfor skolens kjernevirksomhet. Danning er en sentral oppgave for skolen og er tydelig beskrevet både i skolens opplæringslov og i generell del av læreplanen (Opplæringsloven § 1-1, Udir.no).

Danningsbegrepet kan knyttes til en mer generell filosofisk tankegang om menneskets særstilling i verden som både et materielt (kropp) og åndelig (sjel) vesen. I sin klassiske form omhandlet begrepet vekselvirkningen og dynamikken - transformasjonen mellom det individuelle - selvets kraft og uttrykk, og det allmenne - kulturens påvirkning (Korsgaard og Løvlie 2003). I danningprosessen møtes individet og verden (kultur, personer eller ting) og det er en dypere og mer sjelelig prosess enn

ren læring.

Ifølge filosofen Ellen Key er danning det vi sitter igjen med etter at vi har glemt det vi har lært (Lyngsnes og Rismark 2007). Det er et godt bilde på at danning handler om noe mer enn ren kunnskapstilegnelse (i tradisjonell dualistisk forståelse vel og merke). Danningen er tettere knyttet til personen, til ens identitet, ens emosjoner og følelsesliv. Danning forutsetter opplevelse, erfaring, læring og refleksjon, det forutsetter et helhetlig syn på mennesket, kunnskap og læring i motsetning til et dualistisk syn. Gjennom dannelsesprosessen internaliseres (smelter sammen/integreres) kunnskapen slik at vi ikke lenger trenger å huske den bevisst, akkurat slik kunnskap og ferdigheter innenfor estetiske læreprosesser ofte virker. De blir bare en del av oss og vårt levde liv. Danningen forutsetter også berøring, ikke bare på et intellektuelt og kognitivt plan, men også på et følelsesmessig og kroppslig plan. Danningen må knyttes til vårt levde liv, til praksis og virkelighet, og vi er tilbake til Merleau-Ponty sitt filosofiske utgangspunkt. Men også pedagogiske filosofer har vært opptatt av dette. Jon Hellesnes (Hellesnes 1992) skiller bl.a. mellom det å være *utdannet* og *dannet*, der utdanning og kunnskap er noe vi *har* mens dannet er noe vi *er*. Utdanningen er mer kald og teknisk, knyttet til fag og lærestoff, mens danningen er knyttet til det å leve og virke i praksis, til våre handlinger. Jeg forstår utdanning som knyttet til en opplæringstradisjon i mer dualistisk drakt, mens danning som opplæring i et helhetlig perspektiv. Danning er altså en forlengelse og konsekvens av estetiske læringsprosesser gjennom praksis, der opplevelse, erfaring, kreativitet, utfoldelse og refleksjon står sentralt.

Danningen viser til transformasjonsprosesser i individet i møte med kultur og omgivelser. Møtebegrepet er helt sentralt i den pedagogiske dannelsesfilosofien og viser nettopp til de prosesser der mennesket (jag/eleven) står ovenfor et møte med omgivelsene (kulturen/verden), det være seg et annet menneske, en tekst, et kunstverk, en ting eller naturen. Og i dette møtet, i transformasjonen mellom individ og kulturinnhold ligger mange nøkler til både kunnskapsformidling og kunstformidling. For disse møtene kan ikke planlegges, de kan bare tilrettelegges for ved å berede grunnen, for de er avhengige av at individet selv aktivt åpner seg. *"Hvilken kunst som har potensial i seg til å kunne møte et gitt publikum eller en flokk studenter i en utdanningsinstitusjon, er det ikke noe gitt svar på. Men det er idealet om å finne et møtepunkt som er kjernen (...) Den krever både kunstfaglig og kulturpedagogisk kompetanse* (Halvorsen 2004, s. 65).

Halvorsen viser til Dewey og hans skille mellom et "art product (kunstprodukt)" og et "work of art" (kunstverk). Kunstproduktet er selve kunstobjektet eller forestillingen, mens kunstverket er kunstproduktet som opplevd og erfart av en mottaker. Uten en medskapende akt (opplevelse, læring og danning), vil kunstproduktet for Dewey aldri bli et fullverdig kunstverk. Det er den estetiske opplevelse og erfaring som betinger denne dannelsesprosessen og virkeliggjøringsprosessen for Dewey, der møtene mellom individ og kunsten finner sted. Vi er altså ved dannelsens kjerne, og etter mitt syn også ved både kunstens og de estetiske læreprosessers kjerne. Det kritiske punkt for transformasjon ligger i mellomrommet mellom disse. Dette møtepunktet må finne berøringspunkter mellom og være lydhør ovenfor kulturens ulike innhold, former, status og begrunnelser (lærings-/formidlingsinnhold) og mottakerens ulike forutsetninger, ståsted og forståelseshorisonter (elevforutsetninger). Dette er reklamebransjen eksperter på, finne koblingene mellom produkt og mottakere, mellom å få budskapet "pakket" inn og formidlet på riktig måte ved hjelp av en kombinasjon av estetiske virkemidler og psykologisk kunnskap. For å kunne mestre dette rommet,

trenger kunsten og kunstutdanningen fremdeles solid kunstfaglig kompetanse (fagkompetanse), men også didaktisk (tilretteleggings- og formidlingskompetanse) og pedagogisk kompetanse (psykologisk innsikt i mennesket og sosiale prosesser). En kunstnerlærer besitter nettopp denne mangfoldige kompetansen. Uten dette møtet står den rikdommen vi finner i kunstens ulike former, farger, ord, toner og bevegelser i fare for å forbli døde artefakter og kunstprodukter, og noe for de få innvidde. Det blir derfor sentralt i estetiske læreprosesser og koble elevene inn i hele kunstprosessen som deltakende og opplevende aktører som både skaper, utøver og vurderer.

4.3 Dansefilmprosjektet som en estetisk læreprosess

Dansefilmprosjektet ble planlagt og tilrettelagt, ut fra et ønske om å prøve ut modeller for estetiske læreprosesser i ungdomsskolen. I tråd med den teoretiske redegjørelsen av estetiske læreprosesser ovenfor kan vi trekke ut følgende kjennetegn (trekk) ved estetiske læreprosesser:

- Estetiske læreprosesser er estetisk virksomhet som gjennom holistiske prosesser jobber med å utvikle helhetlig estetisk kompetanse (skape, utøve og vurdere) hos elevene.
- Estetiske læreprosesser er opplevelsesbasert og personlig virksomhet, med utgangspunkt i "levd" erfaring og plasseres i en pragmatisk og sosiokulturell læringsforståelse der situert handling, utforskning og refleksjon står sentralt.
- Estetiske læreprosesser stimulerer *danning*, en dypere og mer personlig form for utvikling og læring.

En av dette FOU prosjektets overordnede problemstillinger var: *Hvordan kan dansefilmprosjektet i faget Produksjon for sal og scene i ungdomsskolen forstås som et estetisk læreprosess?* Jeg vil nå analysere og eksemplifisere hvordan danseprosjektet kan forstås i lys av disse tre kjennetegnene på estetiske læreprosesser.

- *Prosjektets arbeid med helhetlig estetisk kompetanse:*

I prosjektets målformuleringer uttales bl.a. følgende: (...) *utvikle elevenes utøvende, skapende og reflekterende kompetanse i scenekunst* (fra prosjektbeskrivelsen). Denne målformuleringen peker tydelig på en holistisk tilnærming og der en helhetlig kompetanse er tenkt inn. Vi jobbet bevisst ut fra et helhetlig kunnskapssyn og med et ønske om å bruke mange og varierte læringsstiler og arbeidsmåter, nettopp for å stimulere denne holistiske tilnærmingen. Bl.a. ble det tatt utgangspunkt i både bilder, film og tekst som tematisk inngang, det ble forelest og diskutert, det var teori og praksis, og det var individuelt- og gruppearbeid, lærerstyrt og oppdagende læring. Alt i en vekslende prosess, der læringen foregikk i tilbakevendende sløyfer, og ikke lineært framover. Gjennom beskrivelsen av prosjektets fire faser, er det tidligere pekt på hvordan elevenes skapende, utøvende og reflekterende kompetanse veksler og vektes i de ulike fasene av prosjektet. Der den reflekterende kompetansen er mest framtrødende i fase 1 (ide og planlegging), mens den skapende kompetansen er mest framtrødende i fase 2 (utforskning og utvikling), den utøvende kompetanse i fase 3 (ferdigstillelse)

og den reflekterende kompetansen igjen i fase 4 (vurdering). Selv om en kompetanse er mer framtrødende i de ulike fasene, må det understrekes at alle kompetansene er tilstede og brukes i alle fasene gjennom hele prosjektet. Det har vært en overordnet målsetting at disse kompetanseområdene skal virke komplementært i læringsløyper og spille opp mot hverandre i en holistisk læreprosess. Når jeg ser på elevenes spørreskjema om hva de svarer at de har lært i prosjektet, er det helt klart den reflekterende kompetansen, kunnskap om temaet (konseptet) de har lært mest om, med en snittscore på 9 (skala på 10, der 1 var i liten grad og 10 i svært stor grad). Prosesskompetanse; det å planlegge, gjennomføre og vurdere en kunstnerisk prosess kommer på andreplass med score 8,25. Den skapende kompetansen, scorer 5,75 mens lavest score får den utøvende kompetansen med 5,25. Alle kompetanseområdene scorer i øvre halvdel av skalaen. Dybdeintervjuene underbygger dette resultatet om at temaet "respekt" har satt dype spor i elevene, og har endret dem i deres syn i etterkant. Men intervjuene forskyver også inntrykket noe fra spørreskjemaene, og peker mot at den skapende kompetansen har vært viktig og mer sentral. Flere av informantene trekker fram dette med kreativitet og å jobbe kreativt som sentralt ved prosessen. Det rent utøvende (ferdighetsmessige) får liten plass i datamaterialet, og er ikke en dimensjon elevene har vært veldig opptatt av.

Sett fra et kunstnerlærerperspektiv, reflekterer jeg også over at et slikt prosessbasert og skapende prosjekt, med utgangspunkt i et konsept, naturlig nok setter den utøvende kompetansen noe i bakgrunnen. Dette var også en bevisst del av planleggingen og forprosjektet, og hadde sammenheng med tidsfaktoren, da prosessen var krevende og stjal tid fra mer tradisjonell lærerstyrt ferdighetstrening, som er mer vanlig innenfor danseopplæring. Hadde vi hatt noe mer tid til gjennomføringen av prosjektet, hadde vi nok lagt inn flere utøvende økter for å heve nivået på selve de utøvende prestasjonene. Men vårt fokus var på den kreative prosessen, samt å utvikle skapende og reflekterende kompetanse hos elevene hele veien i prosjektet. Og resultatene i dataene gir oss en pekepinn om at vårt fokus har lyktes og gjenkjennes i elevenes erfaringer og vurderinger.

2. Estetiske læreprosesser med utgangspunkt i levde erfaring der læring sees som situert handling, utforskning og refleksjon:

Det levde utgangspunktet for læring flytter fokus til den lærendes opplevelse og erfaring med læringsprosessen, altså det subjektive perspektivet. Det ble sterkt vektlagt i forprosjektet og planleggingen å skape relevans og nærhet til elevenes liv, både i valg av tema, musikk, tekst og bevegelsesmateriale. Når det gjaldt temaet respekt jobbet vi med å kjenne dette på kroppen. Vi hadde blant annet statusøvelser hvor elevene skulle erfare hvordan det oppleves å være lavstatus uten respekt og hvordan det er å være høy status og yte høy respekt, samt hva det gjør med dem selv når de møter andre med ulik status. Vi jobbet også med å trekke temaet helt ned til det personlige; Hva vil det si å vise seg selv respekt, selvrespekt og selvhevdelse, i en hverdag preget av å være lik, konform og som alle andre? Hvordan kommer dette til syne i hverdagen for eksempel? Hvordan kan jeg vise meg selv og andre respekt og når viser jeg ikke respekt? Hvilke konsekvenser får mine handlinger på meg selv og omgivelsene? Osv. I valg av bevegelsesmateriale, tok vi utgangspunkt i kjente arenaer og hverdagslige gester. For eksempel jobbet vi i et klasserom, på en fotballbane og på en lekeplass. Vi brukte rekvisitter og objekter som pulter, stoler, bøker, klær/sminke og popidoler som inspirasjon for bevegelsesutvikling og innhold. Vi laget bevegelser med utgangspunkt i naturlige gestiske bevegelser hentet fra hverdagen, som vi videreutviklet gjennom en komposisjonsprosess til

satte koreograferte sekvenser med dynamikk og uttrykk, i stedet for å bruke et kodifisert teknisk dansespråk som elevene sannsynligvis ville behersket veldig dårlig. Elevene var også selv sterkt integrert i prosessen, med ideer, synspunkter, beslutninger osv. og hadde mye myndighet og medbestemmelse, og det bidro kanskje også til å skape nærhet og relevans, og indirekte styrke det opplevelsesebaserte og levde perspektivet i læringsprosessen. Det at prosjektet scorer så høyt på læring av selve temaet/konseptet, sier for meg også noe om effekten av et slikt levdt, opplevelsesebasert og personlig utgangspunkt for læringsresultatet. Læringen setter seg på en dypere måte og elevene får et helt annet eierskap til kunnskapen, enn hvis elevene hadde lest i religions- eller samfunnsfagsboka om respekt og svart på oppgaver skriftlig i etterkant, som de selv sier er innholdet i en typisk vanlig skoletime (se intervjumaterialet). Prosjektet scoret også veldig høyt på at det var morsomt (score 9, der 1 er lavest og 10 høyest mulig score). I intervjumaterialet kommer dette også fram flere ganger. *"det er veldig gøy og inspirerende", "veldig bra", "det var gøy og lærerrikt"* (se intervjumaterialet vedlagt). På spørsmål om hva elevene kunne tenke seg mer eller mindre av, svarer alle informantene at de ville ønsket seg mer tid, noe som peker på at det er et personlig engasjement og at denne inngangen til læring motiverer, de ønsket bare at det skulle vare lengre, og de hadde ingen elementer som de mente de ønsket mindre av heller. Vi opplevde også lite behov for ytre motivering, mase og kjefte på elevene i prosessen, noe en ofte hører er en utfordring fra vanlige lærere. Estetiske læreprosesser kan dermed ha overføringsverdi til øvrig skolevirksomhet, og kunne vært et bidrag til å gjøre den tradisjonelle skolen og pedagogikken mer estetisk, slik kunstpedagogikken har argumentert for og fremmet i en årrekke.

Prosjektet plasserer seg innenfor en pragmatisk og sosiokulturell læringstradisjon. Denne kjennetegnes ved å være situert i en praksiskontekst, at den foregår ute i feltet, og ikke inne i et avgrenset klasserom. Dansefilmprosjektet var lagt nært opp til en autentisk kunstnerisk prosess. Den foregikk både på dansestudio, ute i lokalsamfunnet og på skolen. Ett av prosjektets mål handlet nettopp om denne kunstneriske kompetansen; *"gi ungdom kompetanse i å utvikle, iscenesette og formidle et relevant og tematisk konsept gjennom film eller scene"*. Videre kjennetegnes denne læringstradisjonen av at læring er noe som foregår i et sosialt fellesskap, distribuert og utviklet mellom mennesker. Dansefilmprosjektet var et typisk slikt prosjekt, der prosessen vokste ut av et ide og konsept, gjennom et felles samarbeid, der kunnskapen utviklet seg i et felles autentisk rom, og der lærer vekslet mellom å være en "mester" som distribuerte fagkunnskap videre og til å være en deltakende aktør (kunstner) på lik linje med elevene i et felles praksisfellesskap. Anvendt kunnskap er et annet begrep for dette med relevans, som er forankret i pragmatisk læringsfilosofi. Kunnskap er ikke noe statisk og løsrevet, men noe som først blir virksom og meningsbærende når den knyttes til bruken av den, i autentiske situasjoner. Kunnskap og læring knyttes da tett opp til våre erfaringer. Erfaringsbasert kunnskap og praksiscentrert teori, er også viktige begreper og kjennetegn på det samme. Kunnskap er ikke noe løsrevet, men noe som må knyttes til konkrete handlinger og erfaringer, først da får den mening og betydning, og da vil den også bli internalisert (tatt opp i personen og tatt i bruk). Det at prosjektet i så stor grad vektla både handling (utøve og/eller skape) i autentiske profesjonssituasjoner, sammen med refleksjon i alle fasene hadde inspirasjon fra denne læringsforståelsen. Her sees læring i to sirkler/prosesser; først en ytre sosial og kulturelt forankret deltakelse i en gitt situasjon, og deretter en indre individuell bearbeiding, refleksjon og utvikling av kognitive strukturer og teori (jf. Vygotsky og Dewey). Det blir viktig å koble handling og refleksjon sammen, praksis og teori. Ikke tenke at det er to ulike ting, men to sider av samme sak som hele tiden veksler. Det var viktig at prosjektet skulle inneha mye oppdagende praksis og handling, og ikke

for mye teori og lærerstyrt "vis og forklar" metodikk, for å legge til rette for erfaringsbasert læring. Jeg tror det er i spillet mellom handling og refleksjon, mellom det ytre og det indre, mellom kultur og individ, og mellom skapende/ utøvende kompetanse og reflekterende kompetanse at læringen lever og bobler. Dette er noe av det som er så unikt i kunstneriske prosesser og som gjør at kunstfagene har et stort læringspotensial å tilføre elevene og skolen. Elevenes positive opplevelser og gode læringsresultater i dansefilmprosjektet, og deres refleksjoner og tanker om ulikheter mellom dansefilmprosjektet (en estetisk læreprosess) og vanlig skolehverdag, uttrykker også ganske tydelig at skolen har et godt stykke igjen før den har tatt opp i seg og klarer utnytte det potensialet som ligger i å gjøre pedagogikken og læringen mer estetisk (se 5.3).

3. Estetiske læreprosesser som danning

Som Ellen Key sier; *"Danning er det du sitter igjen med når du har glemt det du har lært"* (Lyngsnes og Rismark 2007, s. 41). Det er et godt bilde på at estetiske læreprosesser også setter spor i elevenes identitet. *"jeg har lært å ikke være en "hollaback girl" (en som ikke følger flokken og lar seg bruke. Red.anm.), selvsikker og stole på meg selv (...) lært hvordan det kjennes å være lav og høy status selv"* (informant A). *"Jeg har lært om respekt og bli kjent med folk før man dømmes de"* (informant B). Disse utsagnene viser at elevene ikke skiller mellom kunnskapen i seg selv og sin personlige erfaring og bruk av denne. Kunnskapen er internalisert, og vi kan si at det har foregått en dannelsingsprosess, der eleven har åpnet seg og tatt opp i seg kunnskapen og den har smeltet sammen med personen. Med Hellesnes ord, vil vi kunne si at å vise respekt for seg selv og andre er blitt en utvidet og mer reflektert egenskap i elevene, noe elevene er, og ikke noe de bare har kunnskap om (fagkunnskap). I dannelsingspedagogikken står etikk, og humanistisk filosofi sentralt. Opplæring har et overordnet siktemål, det er ikke kun å gi elevene kompetanse og kunnskap, men å innlemme elevene i kompleks verden og gi dem gode verdier og holdninger, slik at de kan leve livene sine som gode mennesker og med økt livskvalitet. 66% av elevene svarer også i spørreskjemaet at *"kunstfagsundervisning i skolen er viktig for at elevene skal kunne utvikle seg personlig og få realisere seg selv"*, noe som er et helt klart dannelsingsformål. Så her ser også elevene selv dannelsesverdien i kunstfagene og i estetiske læreprosesser. I forlengelse av dannelsingsdimensjonen i dansefilmprosjektet, ligger også en relasjonell estetikk til grunn. Forståelsen av at kunsten ikke virkeliggjøres/fullendes før den erfares i en slags medskapende fortolkning. Dannelsingspotensialet ligger i møte mellom kunsten og personen, og dersom en lykkes i danningen, at eleven tar opp i seg og åpner seg for erfaringen og kunnskapen personlig, vil også kunstverket fullbyrdes i samme prosess. På den måten får de estetiske læreprosessene også overføringsverdi og betydning for forståelsen av god kunstformidling rettet mot ungdom og skolesektoren. Mens pedagogikken i norsk skole bør gjøres mer estetisk, kan vi kanskje hevde at kunstformidlingen bør gjøres mer pedagogisk og at avstanden mellom estetisk læring og møte med kunst er mindre enn en kan få inntrykk av med tanke på eksisterende motsetninger mellom kunst og pedagogikk. Jeg vil til og med hevde at estetiske læreprosesser, eksemplifisert gjennom dette dansefilmprosjektet, er en form for kunstformidling for ungdom, og ikke kun et pedagogisk opplegg.

5. Elevenes erfaringer (estetiske og andre) sett i lys av prosjektets mål og intensjoner og i lys av fagets læreplan – en empirisk analyse og drøfting.

Mitt FOU prosjekts andre hovedproblemstilling har vært: *Hvordan opplever og erfarer elevene det å delta i en estetisk læreprosess?* Hva er elevperspektivet opp i alt dette? Har prosjektet og den estetiske læreprosessen vært vellykket og truffet i forhold til overordnede mål og intensjoner? Analysen er basert på et utdrag fra og sammenfatning av datamateriale innhentet fra et strukturert spørreskjema som gikk ut til alle elevene i prosjektet, og fra dybdeintervjuer foretatt av fire elever i prosjektet (jf. Kap 2 og vedlegg).

5.1 Elevenes holdninger til kunstfag

Alle elevene hadde erfaring med kunstfag fra før. Alle har deltatt på noen dansekurs ved lokalt dansestudio, en tredjedel har deltatt i musikalske aktiviteter (kor, korps, kulturskole), en tredjedel har deltatt i drama/teater aktivitet og 66% har erfaring med å lage og redigere film på fritiden. Nå var deltakelse i vårt dansefilmprosjekt frivillig, så dette gjenspeiler hvor viktig erfaring og kjennskap til et fag er for å ønske å delta og melde seg på. Med tanke på at kunstfagene er så stebroderlig behandlet i skolen, er det kanskje et poeng at manglende erfaring i kunstfag i skolen vil påvirke rekruttering til fagene også på fritidsarenaen og til videregående opplæring, der enkelte av de estetiske fagene opplever utfordringer med tanke på rekruttering.

Når jeg ser videre på hva elevene synes er de tre viktigste formålene med kunstfagsundervisning i skolen svarer de som følger:

Formål ved kunstfagsundervisning	prosentandel
for å skape trivsel og et godt sosialt læringsmiljø	100%
for å utvikle kreative evner	100%
for at elevene skal få utvikle seg personlig og få realisere seg selv	66%
for å utvikle dyktige talenter innenfor ulike kunstarter	33%
for at det er viktig å lære om kunst og kultur	0%
synes ikke det er viktig med kunstfag i skolen i det hele tatt	0%

I intervjuene trekker de fram at det er viktig også med tanke på karrierevalg, at de vet mer hva det går ut på, samt at det kommer fram at det er god trening, og at det skaper mer variasjon i skolehverdagen. Alle synes det er veldig bra at ungdomsskolen har fått nye valgfag, og begrunner det med at alle kan finne noe som passer deres interesser og som de liker og er flinke i.

Elevene argumenterer for kunstfagene i skolen generelt, og valgfagene spesielt, med klare begrunnelser i fagenes nytteverdi. Det er nyttig med tanke på trivsel, motivasjon, selvrealisering og utvikling av kreativitet. Typiske argumenter som ser på hva fagene kan ha å bidra med i en større faglig og personlig sammenheng, som trivselsfag, motivasjonsfag og pustefag. Her følger elevenes

holdninger noe av den samme linjen som skolebyråden fra Oslo hevdet i Aftenposten ved innføringen av valgfagene; «*regjeringen forveksler utdanning med underholdning*» (Aftenposten 2013). Slike holdninger blir også problematisk i forhold til å få styrket fagenes plass og rolle i skolen og med tanke på å få forståelse for at god fagkompetanse blant lærerne i disse fagene også er viktig for å kunne høste suksessfaktorene (lærings- og dannelsesverdien) av en mer estetisk innrettet pedagogikk i skolen. Anne Bamford har underbygget denne påstanden i sin forskningsrapport «The wow factor» (Bamford 2006) og peker på viktigheten av at kunstfagene gjennomføres på en faglig god måte, og at de da virker positivt inn på læring også i andre fag. Hun peker også på at land som scorer godt på PISA, også satser på kunst og kultur i skolen. I hennes undersøkelse av kunst og kulturopplæringen i Norge (Bamford 2013) hevder hun i tråd med hva elevenes holdninger i vårt prosjekt også viser at «*I Norge er kultur koselig, men ikke særlig viktig*» (Bamford i Aftenposten 2012).

Barn og unges møte med kunst og kultur er viktig fordi det bidrar til å legge til rette for befolkningens bruk av og holdning til kunst, altså dannelsesverdien. Debatten har vært aktualisert i media i det siste der det vises til ekskluderende kunstmiljøer, og jeg er bekymret over at Norge har et skole- og opplæringsystem som skaper kulturelle forskjeller og til dels kulturelle analfabeter med manglende estetisk og kulturell kompetanse, og på den måten blir ekskludert fra kunstens mange og viktige muligheter, erfaringer, ytringer og uttrykk. Dette er alvorlig, ikke bare med tanke på rekruttering og kunstutdanningens ambisjoner på kunstens vegne, men også for livskvaliteten for hvert enkelt menneske som skal leve sine liv her og nå med et meningsfullt innhold, for utvikling av holdninger og verdier, respekt for mangfold og for ønsket om innovasjon og utvikling i samfunnet. Mine teoretiske begrunnelser og analyser av estetiske læreprosesser, viser nettopp at både læringspotensialet og dannelsesverdien er stor gjennom kunstfagene, og at de kan bidra med å oppfylle sentrale intensjoner i opplæringens formål og læreplaner. Det er synd dersom dette potensialet ikke utnyttes.

Skolen er en helt essensiell arena for estetisk erfaring og danning, for det er her vi møter alle. Og det er viktig å satse på praktisk og gjentagende erfaring med alle kunstuttrykk, gjennom kontinuerlig erfaring med og refleksjon i ulike kunstprosesser der eleven selv er aktiv deltaker ledet av en kunstfaglig utdannet og kompetent lærer. Det er her holdningene, interessen, gleden ved å skape og utøve må etableres, det er her dannelsesoppdraget bør ivaretas. Dette viser at norsk skole har et godt stykke igjen før estetiske læreprosesser vil kunne realiseres i større skala, og at innføringene av de nye valgfagene i ungdomsskolen, er et viktig skritt i riktig retning.

5.2 Opplevelser og læring gjennom prosjektet

Det kom ganske tydelig fram i datagrunnlaget, at prosjektet hadde gitt elevene mange og ulike opplevelser og erfaringer.

I hvor stor grad er du enig i følgende utsagn? (1 er helt uenig, 10 helt enig)	Snittscore
prosjektet var lærerikt	7,25
prosjektet var morsomt	9
jeg fikk komme med egne innspill og ideer	7
jeg er fornøyd med resultatet	10
jeg fikk brukt nye sider av meg selv	6,25

Her er det helt klart resultatet og det at prosjektet var morsomt som utpeker seg i mest positiv retning. Dansefilmprosjektet var noe som traff målgruppen ganske godt, og de opplevde også mestring og suksess gjennom å delta, noe som sikkert har styrket deres selvbilde og trivsel i faget. Flere syntes resultatet overgikk forventningene. Det handler kanskje om at film ble valgt til fordel for scene som visningsarena. Gjennom redigering og regi i filmproduksjon, er det enklere å tilpasse og kontrollere resultatet, og vi erfarte at dette fungerte godt i forhold til en elevgruppe som ikke hadde høy ferdighetskompetanse i faget, og som da lettere kunne mislykkes i en utøvelse på en scene, hvor mye mer står på spill i selve øyeblikket. I forhold til læring, scores det også ganske høyt, de er helt tydelige på at de også har lært mye, ikke at det bare var gøy. Dette er jo litt motsetningsfullt i forhold til holdningene deres, hvor læring ikke var oppe som begrunnelse for hvorfor slike valgfag skulle ha plass i skolen. Når vi ser litt nærmere på læringen innenfor ulike sider ved prosjektets mål ser vi helt klart at alle komponentene ved estetisk kompetanse er dekket og det fordeler seg slik:

I hvor stor grad synes du selv at du har oppnådd målene ved prosjektet? (1 er ingen og 10 er i svært stor grad)	Snittscore
Har jobbet med dans på en ny måte	6,75
har blitt flinkere til å danse (utøvende)	5,25
har blitt flinkere til å finne på egne bevegelser (skapende)	5,75
har lært noe om å planlegge og gjennomføre en kunstnerisk prosess (skapende, reflekterende, prosesskompetanse)	8,25
har lært noe om temaet «respekt» (reflekterende)	9
har blitt flinkere til å samarbeide (prosesskompetanse)	6,33

Helt øverst ligger kunnskap om selve temaet for prosjektet; respekt. Dette viser at det å bruke estetiske læreprosesser som metodefag i skolen, har ganske bra effekt på å lære tematikk som kanskje ligger utenfor selve kunstfaget (nytteverdi). I intervjuene utdypes og bekreftes dette ytterligere, her er et par eksempler: *«jeg har lært om tema vi hadde, som var respekt og toleranse. Jeg lærte forskjellig om det tema som var veldig lærerikt, og jeg lærte å se på det med et annet syn enn før»* / *«lærte mye om girl power, og jeg lærte også om status og dømming av personer du ikke kjenner på grunn av rase og lignende»*

Ved siden av læring om selve temaet, er det prosesskompetansen elevene trekker fram som noe de har hatt utbytte av. Og det framkommer at slike prosesser var mer arbeidskrevende enn de hadde trodd og at manglende tid var en begrensende ramme. Her vurderer elevene veldig likt med lærerne, noe som tyder på at de har fått god innsikt i hvordan det ser ut på innsiden av en slik prosess. De liker godt at de får medbestemmelse, frihet og eierskap i prosessen. Jeg tror også dette er viktig for å skape engasjement og motivasjon hos elevene. Flere sier også at de opplevde stemningen som veldig god, og at de ble kjent med noen de ikke kjente så godt fra før. I intervjuene kommer det videre fram: *«for at ting skal bli bra kreves mye forberedelser»*. *«det var litt mer tidskrevende enn jeg hadde sett for meg»* / *«man lærer hvor mye man må planlegge og hvor mye tid det krever, at det ikke bare er å gjøre liksom»* / *«jeg har lært om samarbeid med medelever»* / *«det var gøy og lærerikt og være med på hele prosessen. Opplevde stemningen som god, lett å samarbeide og mange like ideer»*

Når det gjelder den skapende kompetansen, scores det på spørreskjema bare litt over middels (5,75), mens det i intervjuene kommer fram at dette med å bestemme selv, få lage egne ting og jobbe i prosess var lærerikt og gøy, og de trekker fram at det å være med på en kreativ prosess var noe de kom til å huske i ettertiden også. Når vi ser på erfaringen med å være med i prosjektet kontra vanlig skolehverdag litt senere, styrkes dette inntrykket av at estetiske læreprosesser er friere, mer elevsentrert og lystbetont, og at kreativitet og frihet er noe de synes er viktig. Når de senere skal svare generelt på hva som kjennetegner en god lærer, trekker flere fram en lærer som har kreativ opplæring, og har variasjon som viktig.

Alle syntes selve filmingen var mest gøy, da fikk de kjent litt på det å være «stjerne», noe som samsvarer med mange unges drømmer. En uttaler: *«jeg vil huske at det var veldig gøy, og at vi løp rundt på forskjellige steder og filmet, og hadde på oss forskjellige kostymer og kastet sånne ting i søpla og sånn, og det der med malingen.»* Denne «levde» og sterkt opplevelsbaserte erfaringen, har tydelig satt spor. Når de blir spurt om hva de tror de husker om tre år, svarer alle filmingen, og ulike detaljer rundt de ulike locations, mens noen også trekker fram at de kommer til å huske alt! Dette er for meg også uttalelser som styrker dannelsingsaspektet ved prosessen, at dette sitter i deres identitet og personlig minner. Det er ikke noe som kun tilhører skolen, men dem selv personlig. Dette med personlighet og relasjoner, trekker elevene også fram i forhold til lærerrolle. Alle fire informantene svarer helt uavhengig av hverandre at det å ha et personlig forhold til elevene sine, bry seg og kunne se tingene fra elevens perspektiv er viktig for en god lærer. Fagkompetanse nevnes ikke. For å tilrettelegge for danning og dypere læring, er et personlig fokus veldig essensielt. Kunstfagene er i sin egenart mer personlige, og kunstnerlærere har ofte et personlig forhold til kunstarten sin, og det personlige trekkes oftere inn, enn i mer faktabaserte og teoretiske fag. Datamateriale underbygger og støtter en slik lærerrolle, og jeg reflekterer over at den personlige, nære og «levde» dimensjonen, er en sentral suksessfaktor i de estetiske læreprosessene og i prosjektet.

5.3 Estetisk læreprosess kontra vanlig skolehverdag

Ett av temaene som intervjuene ønsket å undersøke, var elevenes opplevelse av dansefilmprosjektet kontra vanlig skolehverdag slik de opplever den. Nå skal det bemerkes at elevene ved prosjektet kun representerer ett trinn ved en ungdomsskole, og læringskultur ved ulike skoler kan avvike fra hverandre en god del avhengig av skolekode og ledelse ved en skole. Likevel opererer alle ungdomsskoler innenfor samme overordnede rammer som læreplaner, føringer fra utdanningsdirektorat og myndigheter og innenfor det samme norske samfunn. Noen likhetstrekk og overføringsverdi kan vi likevel regne med, selv om materialet rent metodisk ikke er gyldig for å generaliseres.

Det er tre stikkord som utpeker seg fra datamaterialet: variasjon, frihet og kreativ lærerrolle. Det er helt tydelig at dansefilmprosjektet ble opplevd som veldig annerledes og mer variert enn vanlig skole. Det var variasjon både i forhold til undervisningssted, innhold og arbeidsmåter. Elevene sier bl.a. *“vi var jo på forskjellige steder og sånn (...) vi gjorde andre ting. / “annerledes måte å jobbe på, og at vi fikk laget noe eget. Det var en ny opplevelse.” / “vi fikk jobbe mer praktisk og kreativt enn det vi gjør i de teoretiske fagene, og vi fikk bevege oss mer enn å bare sitte på en stol. Det var en positiv*

forandring.” / ”det var mye morsommere og kreativt, du fikk gjøre mer, nå fikk vi faktisk bruke kroppen og gjøre ting i stedet for bare å bruke hodet, men vi måtte bruke hodet i danseprosjektet også”.

Det slår meg at elevene ikke opplever den vanlige skolen som særlig givende, motiverende og elevtilpasset. Med tanke på fraværs- og frafallsdebatten i skolen om dagen, er det for meg uforståelig at skolemyndighetene ikke ser mer på hvordan de kan skape mer variasjon, relevans og mestring i ungdommens skolehverdag. Det er ikke sikkert at det å gjøre mer av det som ikke treffer, hjelper.

Ved siden av variasjon, var frihet og medbestemmelse et annet område som utmerket seg i datamaterialet. At elevene ble tatt på alvor og sett på som en ressurs, var viktig for oss. Vi brukte mye tid på å drøfte ideer og reflektere sammen med elevene, utforske ulike ideer og jobbe med teksten som skulle iscenesettes. En elev sier: *” mange flere valg, komme med innspill og det var friere. I vanlig skole er det ofte bestemt hva du skal gjøre og hvordan. Jeg fikk brukt flere sider ved meg selv, og gått inn i ulike roller/sider ved med selv”.*

Denne friheten bidro også til at elevene opplevde prosjektet som ganske krevende og utfordrende, men likevel kjempegøy. Det å få ansvar og bli stilt krav til, snarere styrker, enn hemmer motivasjon og arbeidsmoral, noe som også støttes av motivasjonsforskning i forhold til mestringsmotivasjon (Manger og Wormnes 2005). Når alle har eierskap og felles ansvar, er det også vanskeligere sosialt å snike seg unna og ikke levere, da det går utover gruppen, og fraværet var lavt. Elevene uttaler bl.a. om hva som var utfordrende: *” det var utfordrende å huske alt som skulle være med, dansesekvens, kostymer...”/ det var utfordrende å fylle alle temaene, vi hadde en ganske lang og vanskelig tekst” (Tusen tegninger av Carpe Diem red.anm.) / ”jeg lærte at om ting skal bli bra, kreves forberedelser (...) nå har vi kjempelange dager, vi jobber til kl. 17 hver dag (snart forestilling)”.*

Det siste området som danseprosjektet skiller seg ut fra elevenes opplevelse av vanlig skole, gjaldt også lærerrolle. På spørsmålene i spørreskjemaet om lærerrollen og lærerkompetansen, scoret vi veldig høyt (mellom 8-10 der 1 var lavest og 10 høyest), både på faglighet, klasseledelse og relasjon. Det at læreren er kreativ og engasjert kommer fram som viktig, i tillegg til å bry seg om elevene. En kreativ lærerrolle henger nok også sammen med evne til å engasjere, møte og se elevenes interesser og perspektiv, variere arbeidsmåter og metoder og stimulere helhetlig kompetanse hos elevene. Med andre ord: estetiske læreprosesser fordrer en kreativ lærer for å kunne gjennomføres, noe som ser ut til å være en viktig suksessfaktor. Kanskje burde skapende læring bli et obligatorisk emne i all lærerutdanning, slik at intensjonene i stortingsmeldingen med samme navn blir mer enn tomme ord på et papir? Det er i alle fall ingen tvil ut fra vår erfaring gjennom dansefilmprosjektet og ut fra datamaterialet at skapende læring lykkes godt i ungdomsskolen.

6. Avslutning

Dette FOU prosjektets tema har vært *estetiske læreprosesser* og et av prosjektets siktemål var å utforske og dokumentere temaet fra ulike perspektiv, slik at den nære kunstnererfaringen (praksis) ble sett i lys av en mer distansert analyse (teori og forskning).

Prosjektets FOU del har hatt to overordnede problemstillinger:

- A) «*Hvordan kan dansefilmprosjektet i faget Produksjon for sal og scene i ungdomsskolen forstås som en estetisk læreprosess?*»
- B) «*Hvordan opplever og erfarer elevene det å delta i en estetisk læreprosess?*»

1. Konklusjon i forhold til problemstilling A:

Gjennom en teoretisk drøfting av estetiske læreprosesser og det underliggende pedagogiske ståsted slike prosesser hviler på, kom jeg fram til følgende kjennetegn ved estetiske læreprosesser:

- Estetiske læreprosesser er estetisk virksomhet som gjennom holistiske prosesser jobber med å utvikle helhetlig estetisk kompetanse (skape, utøve og vurdere) hos elevene.
- Estetiske læreprosesser er opplevelsesbasert og personlig virksomhet, med utgangspunkt i "levd" erfaring og plasseres i en pragmatisk og sosiokulturell læringsforståelse der situert handling, utforskning og refleksjon står sentralt.
- Estetiske læreprosesser stimulerer *danning*, en dypere og mer personlig form for utvikling og læring.

Gjennom en analyse av dansefilmprosjektet opp mot disse tre kjennetegnene kan det konkluderes med at prosjektet var et godt eksempel på en estetisk læreprosess i praksis, og at prosjektet var vellykket sett fra et kunstpedagogisk ståsted. Analysen viste også at det er mange likhetstrekk mellom et kunstpedagogisk prosjekt med mål om å tilrettelegge for estetiske læreprosesser og kunstformidlingsprosjekter rettet mot barn og unge. Konklusjoner fra dette er at det kan være mye å hente for alle parter både ved å gjøre pedagogikken mer estetisk og ved å gjøre kunsten mer pedagogisk, altså et tettere samarbeid mellom kunst og pedagogikk.

Konklusjon i forhold til problemstilling B:

Denne problemstillingen tok tak i elevenes erfaringer med å delta i estetiske læreprosesser og ønsket å fange opp et mer «levd» og nært perspektiv gjennom analyse av empiriske data samlet inn fra dansefilmprosjektet. Analysen ble strukturert etter følgende temaer:

- Elevenes holdninger til kunstoffag
- Opplevelser og læring i prosjektet
- Estetisk læreprosess kontra vanlig skolehverdag

Når det gjelder første tema, viste materialet at elevene generelt er positive til de nye valgfagene, men at de begrunner og legitimerer slikt arbeid i skolen ut fra nytteperspektiver, i tråd med gjeldende holdninger innenfor utdanningspolitikken og samfunnet for øvrig slik også forskning viser (Bamford 2006, 2012 og 2013). Fagene rekrutterer i hovedsak elever som allerede har erfaring med

fagene fra fritidsarenaen.

I forhold til opplevelser og læring i prosjektet, scorer prosjektet veldig høyt. Analysene viser at estetiske læreprosesser har stort potensial når det gjelder å bidra til læring og danning, og empirien støtter opp om det som er belyst og drøftet fra et teoretisk perspektiv. Dansefilmprosjektet lykkes med å stimulere til spennende autentiske og «levde» opplevelser som skapte stort engasjement og motivasjon hos elevene. Men i motsetning til gjengse holdninger til kunstfagene i skolen, var ikke prosjektet bare et hyggelig pusterom eller pyntefag. Det scoret også veldig høyt på læringseffekt i forhold til prosjektets tema- *respekt*, og særlig dannelsesverdien i prosjektet framkom som sentralt. Prosjektet oppfylte også i stor grad fagets varierte kompetansemål og intensjoner, og ga dermed variert og mangfoldig kompetanse og læring for elevene.

Det siste temaet som ble belyst, om hvordan dansefilmprosjektet ble opplevd i relasjon til vanlig skolehverdag, viste tydelig at estetiske læreprosesser har mye å bidra med i forhold til å gjøre ungdoms skolehverdag mer givende og meningsfull. Det som særlig utpekte var at estetiske læreprosesser av elevene ble vurdert til å være mer varierte i sin læringstilnærming, de stimulerer til større frihet og medbestemmelse og lærerne legger en mer kreativ lærerrolle til grunn.

Viktige «suksessfaktorer» for estetiske læreprosesser som har framkommet gjennom dansefilmprosjektet og datamaterialet og som særlig kan trekkes fram avslutningsvis er:

- Estetiske læreprosesser er autentiske og personlige, de tar utgangspunkt i et opplevelsesbasert og levd perspektiv der læring foregår «i» og «gjennom» elevenes estetiske erfaringer.
- Estetiske læreprosesser stimulerer holistisk kompetanse og forener utøvende, skapende og reflekterende kunnskaper.
- Estetiske læreprosesser fungerer godt for å opparbeide kreativ kompetanse hos elever; evne til å utforske og skape, være fleksibel og kunne samarbeide, samt evne til å jobbe både prosessbasert- og produktbasert.
- Estetiske læreprosesser virker motiverende gjennom stor grad av eierskap, frihet og medbestemmelse og ved å ta utgangspunkt i elevenes kompetanse, samt gjennom å stille strenge krav til elevenes innsats og læring.
- Estetiske læreprosesser ledes av kunstnerlærere som legger til grunn en nær, personlig og relasjonell lærerrolle, en kreativ og fleksibel lærerrolle samt god faglig kompetanse og autoritet.

Det kan konkluderes med at elevene har gode erfaringer med estetiske læreprosesser, og at tematikk og perspektiver belyst ut fra et teoretisk perspektiv bekreftes og styrkes sett ut fra et mer praktisk perspektiv.

Referanser:

Anttila, Eeva (2009) "Bodily and social consciousness in dance education". Foredrag ved konferansen "Dance in education, education in dance" Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Aftenposten (2012) »I Norge er kultur koselig, ikke særlig viktig« Artikkel om Anne Bamfords undersøkelse av kunst og kultur i opplæringen i Norge. http://www.aftenposten.no/kultur/I-Norge-er-kultur-koselig_-men-ikke-sarlig-viktig-6806633.html

Aftenposten (2013) «Dette skal elevene lære på skolen». Artikkel om de nye valgfagene i ungdomsskolen. Lest 29.05.2013: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Dette-skal-elevene-lare-pa-skolen-7214707.html#.UhODypzYGmY>

Bamford, Anne og Morten Nymoen (oversetter) (2008) *Wow faktoren*. Oslo: Musikk i skolen

Bamford, Anne (2011/2012) «Arts and culture education i Norway» Forskningsrapport bestilt og utgitt av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Bråten, Ivar (1996) *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen akademisk.

Dale, Erling Lars (1990) *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, Erling Lars (2001) «Pedagogikk som forskningsdisiplin». Forelesning i pedagogiske forskningsmetoder med vitenskapsteori. Pedagogisk forskningsinstitutt, universitetet i Oslo. Upublisert.

Danbolt, Gunnar (2000) "Skole og estetikk". I *Arabesk*, kunstpedagogisk tidsskrift 1: 2000. Oslo: Musikk i skolen og Dans i skolen.

Dewey, John (1916) oversatt av Bente Christensen 1996. "Erfaring og tenkning" (hentet fra "Democracy and education"). I E. L. Dale (red) (1999) *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Duesund, Liv (1995) *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget

Dysthe, Olga (2001) "Sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring". I O, Dysthe (red) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Engelsen, Britt Ulstrup (2006) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan og hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Guldbrandsen, Arild og Forslin, Jan (red) (1997) *Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Guldbrandsen, Arild (2005) "Utgangspunktet er praksis- hva ellers?" I Dysthe, Olga (red) *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Halvorsen, Else Marie (2004) *Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, Gunnar og Per Lauvås (2000) *Veiledning og praktisk yrkestetori*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Haraldsen, Heidi M. (2012) «Veiledning og vurdering i kunstoppplæring og kunstutdanning. Fou rapport 1-2012. Kunsthøgskolen i Oslo.
- Haraldsen, Heidi M.(2005) "Det estetiske mennesket. Betingelser for en estetisk pedagogikk". Hovedfagsoppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Hellesnes, Jon (1992) "Ein utdanna man og eit dana menneske". I E.L. Dale (red) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hohr, Hansjörg (1996) "Opplevelse som erkjennelsesform". I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5:1996.
- Judd, M. Charles, Eliot R. Smith and Louise H. Kidder (1991). *Research Methods in social relations*. Sanders College Publishing, The Dryden Press, Hartcourt Brace. 6th edition.
- Kjeldstadlie, Knut (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars (2003) "Danningens mange ansikter". I O. Korsgaard, R. Slagstad og L. Løvlie (red) *Danningens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Kruse, Bjørn (1995) "Felles kunstspråk, felles kunstforståelse". Artikkel i *Kunstfagene til begjær eller besvær*. Utgitt av Fellesrådet For Kunstfagene i Skolen (FKS). Asker: Tell forlag.
- Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit (2007) *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Klaus (2000) "Krop, musik og læring". Artikkel i *Arabesk, kunstpedagogisk tidsskrift* 1:2000. Oslo: Musikk i Skolen og Dans i Skolen.
- Nonaka, Ikujiro og Takeuchi, Hirotaka (1995) *The Knowledge-Creating Company - How do Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Manger, Terje og Bjørn Wormnes (2005) *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Myhre, Reidar (1997) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Rasmussen, Bjørn (2013) «Fra erfaring til refleksiv kunnskap». I Østern, Anna-Lena, Geir Stavik- Karlsen og Elin Angelo (red) *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thielst, Peter (1982) *Krop og sjæl: portræt af den europæiske splittelse: tekster og billeder om kroppen, kvinden*,

naturen og arbeidet. København: Reitzel.

Steen, Ella M. Ursin (2004) "Læring gjennom kropp". Foredrag ved "Nasjonal konferanse om kulturell kompetanse i skolen". Oslo: Kunsthøgskolen i Oslo.

Svendsen, Lars Fr. H (2004) *Kunst*. Oslo: Universitetsforlaget

Sæbø, Aug Berggraff (1998) *Drama – et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo:Tano Aschehoug forlag.

Tin, Mikkel B (2000) "Etterord". I Maurice Merleau- Ponty (1964) *Øyet og ånden*. Norsk utgave oversatt av Mikkel B. Tin. Valdres: Pax forlag.

Varkøy, Øivind (2011) *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk skole*. Doktorgrad. Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Vedlegg:

1. Prosjektbeskrivelse som omhandler selve dansefilmprosjektet (ikke FOU prosjektet)
2. Rapport av kunstprosjektet, levert Utdanningsdirektoratet og senteret for Kunst og Kultur i Opplæringen vår 2013
3. Spørreskjema med samlet score
4. Intervjuguide til personlige intervjuer
5. Transkribering av personlige intervjuer

Vedlegg 1: Prosjektbeskrivelse:

Produksjon for sal og scene

Prosjekteier:

Stiftelsen Touch of Dance (SToD)

Touch of Dance har i 12 år har gitt barn og unge i Nittedal et bredt dansetilbud innen sjangeren scenisk dans. Danseskolen ble i 2009 registrert som stiftelse for å synliggjøre skolens non profitt profil og for å gi elever og foreldre enda bedre innsyn og medbestemmelse i danseskolens arbeid og visjoner. Stiftelsen Touch of Dance har rundt 270 medlemmer. I tillegg har vi tre dansekompanier og ulike prosjekter som kreativ uke, koreografimønstring, og dansens dag. Forestillingsvirksomhet står sentralt, og vi produserer hvert år flere helaftens danseforestillinger. SToD ledes av et styre, og har profesjonelle dansekunstnere og dansepedagoger ansatt ved siden av et arbeidsutvalg (AU) som arbeider med danseskolens daglige drift. Vår visjon: "Vi vil skape gnist, varige minner og danseglede"

Samarbeidspartner:

Nittedal kommune, Nittedal Kulturskole, grunnskoler i kommunen.

Bakgrunn for prosjektet:

Touch of Dance har tidligere vært engasjert i samarbeidsprosjekter lokalt i samarbeid med Nittedal kulturskole og grunnskolene. Vi har bl.a. gjennomført tre KuDraMuDa prosjekter på ungdomstrinnet, kreativ danseworkshops intensivt i en uke opp mot en profesjonell forestillingsarena i regi av kulturskolene på Romerike. I tillegg har vi hatt rekrutteringsworkshops på barnetrinnet og ungdomstrinnet med innføring i dans. Stiftelsens dansekompani, har også i flere år vært del av Nittedals Kulturelle Skolesekkprogram, og vist sin helaftens danseproduksjon for 7- og 9- trinn årlig. I 2010 mottok vi støtte fra Utdanningdirektoratet til kunstprosjektet "Møtepunkt- barn skaper dansekunst", som gjennomføres våren 2012, med stor suksess.

I våre vedtekter er et av stiftelsens formål er å være en synlig og aktiv kulturinstitusjon i Nittedal kommune innenfor sjangeren scenisk dans. Vi søker stadig samarbeidsarenaer og har et godt samarbeid med Nittedal kommune.

Vi ønsker å gå videre med vårt arbeid i lokalmiljøet og vårt samarbeid med kulturskolen. Vi ønsker å utvikle nye og spennende felles kunstkonsepter. Ungdoms egne uttrykk og kreative prosesser er noe vi nå ønsker å sette søkelys på, da vi vet at kreativitet er en viktig og etterspurt kompetanse i dagens samfunn. Når det nå kommer nye valgfag i ungdomsskolen, som trenger modeller for god gjennomføring, ønsker vi å bidra med en pilot. Dans er ikke et eget fag i grunnskolen, kun et emne innenfor andre fag (kroppsøving, musikk), så det er variabelt hva slags fagopplæring elevene får i dette kunstfaget, og skolene besitter heller ikke faglærere i dans selv. Noe som får konsekvenser for

skolens evne til å kunne tilby og gjennomføre det nye valgfaget "Produksjon for sal og scene" uten eksterne krefter. Nittedal kulturskole har ikke eget tilbud i dans, det ivaretas av Stiftelsen Touch of Dance. Vi ser det derfor som en viktig oppgave å bidra til et felles kulturløft og til å styrke kulturtilbudet til barn og unge i vår kommune.

Hovedmålsetting for prosjektet:

- Stimulere til nye måter å arbeide med dansefaget i ungdomsskolen, som ivaretar elevens eget skapende potensial i møte med dans som scenisk kunstform

Udermålsettinger for prosjektet:

- Stimulere ungdom til å få et positivt møte med scenekunst og utvikle elevenes utøvende (ferdighetsbaserte), skapende (kreative og kompositoriske) og reflekterende (opplevende og vurderende) kompetanse i scenekunst.
- Gi ungdom kompetanse i å planlegge, gjennomføre og vurdere en kunstprosess fra idéfase til ferdig iscenesatt forestilling.
- Gi ungdom kompetanse i å utvikle, iscenesette og formidle et relevant og tematisk konsept gjennom film eller scene
- Gi ungdom kompetanse i å bidra aktivt og positivt i teamarbeid, kommunikasjon og samarbeid

Aktiviteter og tiltak:

Produksjon for sal og scene følger læreplan for valgfaget med samme navn, ivaretar kompetansemålene og vil gjennomføre denne i sin helhet. Organisering og tilrettelegging av prosjektet, avtales i samarbeid med skoleeier og aktuelle skoler. Det kan blokkes over en intensiv periode eller organiseres som ukentlig undervisning over et helt skoleår. Prosjektet består av 4 faser, og har et omfang på 57 timer. Elevens eget skapende arbeid, medbestemmelse, eierskap og relevans er bærebjelker i prosjektet.

Prosjektets tema: "Respekt og toleranse"

Fase 1: Ide og planleggingsfase.

- Utvikling av ideer og konsept. Hva forbinder elevene med ordene "respekt" og "toleranse"? Hvilke assosiasjoner gir det? Hvilke erfaringer og historier kjenner elevene til? Innfallsvinkler til konseptutvikling og idéfase kan også være en tekst, en film, bilder og lignende.

- Planlegging av utforskningsfase og framdriftsplan. Hvilke ideer skal utforskes og prøves ut? Hvem skal gjøre hva og ha ansvar for hva? Skal det jobbes i mindre grupper, soli, duo, felles deler? Form på visningen? Skal det være en handling (fortellende stykke), collage form (mange puslespillsbrikker om

tema), absurd form? Skal det være et produkt for film eller scene? Ideer til musikk og sceniske virkemidler? Spillested? Målgruppe, scenerom (scenerom, site specific, film)?

Lærer har en del rammer og stimulerende øvelser med inn, men det er stor åpning for elevenes egne ideer og kreativitet. Lærer har en veiledende rolle og sørger for framdrift og at konklusjoner trekkes i riktig retning i forhold til hva som er realistisk og gjennomførbart.

Ferdig utviklet produksjons- og framdriftsplan, budsjett, rollefordeling og etablerte regler for arbeidsprosessene avslutter første fase.

Varighet: 10 timer

Fase 2: Utforsknings- og utviklingsfase.

De ulike ideene i konseptet skal utforskes hver for seg gjennom ulike former for improvisasjon og lærerstyrt prosessuell undervisning. I tillegg må det gis undervisning i grunnleggende ferdigheter som trengs i det sceniske uttrykket. Innhold og fokus i dette bestemmes av valg foretatt i fase 1. Det legges opp til en læringssløyfe bestående av utforskning - innputt/undervisning/ferdighetstrening - visning - tilbakemelding/refleksjon - konklusjoner og bestemmelse for videre utvikling/utforskning - innputt/ferdighet osv. Lærer veksler mellom å undervise aktivt, innstudere ferdig materiale og være veileder/pådriver/forløser for utvikling av elevens eget materiale. Fasen avsluttes med ferdig utviklet delmateriale (scener, bevegelsesekvenser, soli, duetter, trio osv).

Varighet: 20 timer

Fase 3: Ferdigstillelsesfase

De ulike delene må settes sammen i en helhet. Dramaturgiske valg må bestemmes, sceniske virkemidler og kostyme må bestemmes. Materiale må finpusses og øves på. Ferdigheter må finpusses og øves på. Uttrykk og formidling må bearbeides og forløses. Sceniske støttefunksjoner må ferdigstilles som PR, scenografi, kostyme, lyd/lys m.m.

Lærer veksler mellom å undervise aktivt, regissere/koreografere og veilede/motivere.

Fase 3 avsluttes ved premiere på forestilling/film.

Varighet: 20 timer

Fase 4: Vurdering

I etterkant av forestilling skal elevene vurdere prosess, innsats og resultat. Mye viktig kunnskapsidentifisering og kunnskapsbygging skjer i denne fasen.

Varighet: 7 timer

En mer helhetlig evaluering av prosjektet skal også gjennomføres, der både stiftelsen ToD, kulturskolen, skolen og elevene svarer på et spørreskjema, som bakgrunn for rapportering og prosjektvurdering.

Bidrag til at elevene utvikler forståelse for ulike kulturelle uttrykk og kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn:

Ved å velge temaet "respekt og toleranse" for prosjektet, sikter vi oss inn på ungdommens hverdag og deres opplevelse av å være ung i et flerkulturelt samfunn. Vi tenker oss at temaer som respekt og toleranse for ulike religion, verdier, kjønn, interesser, politisk tilhørighet, legning osv er temaer som naturlig vil komme opp i prosessen på ulike måter. Hvordan behandles disse temaene i samfunnet, i media, på skolen, i andre land osv? Hvordan viser og uttrykker vi respekt og toleranse? Osv.

I produksjon for sal og scene vil også en kulturell tverrfaglighet være naturlig. Ulike virkemidler som film, bilder, musikk, stemme, bevegelse, kostyme osv må virke sammen i et ungt og oppdatert uttrykk anno 2012.

Bidrag til kulturtilbud til flere elever og utvikling av kulturell kompetanse:

Dans og teater (scenekunst) er ikke egne fag i grunnskolen, det er derfor noe du må lære etter skoletid, på fritiden. I Nittedal er det Stiftelsen Touch of Dance som står for denne undervisningen. Men det blir et tilbud som er avhengig av foreldrenes interesse og tilrettelegging. Den estetiske opplæringen i grunnskolen er i dag sentrert rundt fagene musikk og kunst og håndverk. For å skape et bredere kulturtilbud knyttet til grunnopplæringen, må nye samarbeidsmodeller etableres.

Vi har tro på at vår modell imøtekommer behovet for økt deltakelse og spredning lokalt, samtidig som den ivaretar profesjonaliteten og kvaliteten ved opplæringen.

Ved å gå aktivt inn i et valgfag i ungdomsskolen, vil vi kunne bidra til å kvalitetssikre dette tilbudet for skolen med profesjonelle utøvere og pedagoger. Det tror vi er et viktig suksesskriterie for at valgfaget skal bli vellykket og gjennomførbart. Et slikt tilbud vil kunne nå flere enn et betalt fritidstilbud kan gjøre, ikke minst i forhold til bedre etnisk og kjønnsmessig spredning, da forskning viser at etnisk norske middelklassejenter er overrepresentert i kulturskolen og i ballettskoler. Alle elever som har et ønske om å uttrykke seg gjennom scenekunst, kan nå gjøre det i skoletiden gratis, og prosjektet har en annen vinkling enn den rent ferdighetsmessige som fokuseres i kultur- og ballettskole. Forestillingene vil også bidra til å involvere de andre elevene ved skolen og bidra til et aktivt kulturtilbud også for befolkningen i kommunen gjennom forestilling, mediedekning og sosiale medier.

Samarbeidsopplegg:

Stiftelsen Touch of Dance er tenkt som prosjekteier og hovedansvarlig for planlegging, gjennomføring og evaluering av prosjektet. SToD besitter god faglig kompetanse og erfaring fra lignende prosjekter, både i grunnskole, fritidslivet og DKS prosjekter. En av de ansatte har bl.a. erfaring fra en rekke DKS turneer og prosjektet "Frie Fraspark" i Skedsmo kommune, via Panta Rei Danseteater. SToD har også ansatte med ønske og vilje til å sette av tid til deltakelse i dette prosjektet. Kulturskolen og grunnskolene er begge travle kommunale virksomheter, som alltid er positive og ønsker samarbeid, men ikke alltid har rammer og tid til å gå inn med hovedansvar for å gjennomføre slike prosjekter. Vi mener derfor at en viktig suksessfaktor er at SToD er hovedansvarlig for prosjektpiloten.

Vi ser for oss følgende samarbeidsopplegg:

Planleggingsfasen: SToD, kulturskolen og grunnskolen deltar i felles planleggingsmøter. Fokus er målsettinger, tiltak, gjennomføring, økonomi, PR, dokumentasjon og evaluering. SToD har hovedansvar for planer, innhold, budsjetter, dokumentasjon og evaluering i dialog med kulturskolen. Grunnskolen har hovedansvar for informasjon, implementering og tilrettelegging av prosjektet i skolens planer, i personalet og i SU.

Gjennomføringsfasen:

SToD er hovedansvarlig for gjennomføringen i dialog med kulturskolen og aktuell skole(r).

Grunnskolen er ansvarlig for tilrettelegging av lokaler, timeplanlegging og for utsendelse av nødvendig informasjon til elever og foresatte.

Evalueringsfasen:

SToD er hovedansvarlig for rapportskrivning. Kulturskole, grunnskole og involverte elever og foresatte innvovlers også i evalueringsfasen. Skolen er ansvarlig for tilrettelegging av evaluering.

Fremdriftsplan:

Planleggingsfase: juni 2012

Gjennomføringsfase: Skoleåret 2012-2013. Enten blokket eller som ukentlig undervisning etter avtale med skoleeier.

Sluttrapport: juni- september 2013 (frist for rapportering er 15.1 2014)

FOU prosjekt i regi av Kunsthøgskolen i Oslo, ved Heidi Marian Haraldsen 2013-2014

Plan for spredning av erfaringer og formidling:

Vi tenker å bruke sosiale medier aktivt i dette prosjektet, for å nå ungdom i deres egen arena. Da kan

delfaser og "work in progress" arbeid deles og kommenteres og vi bidrar til å skape engasjement lokalt. Vi vil også forsøke å være aktive deltakere på ulike arenaer i regi av norsk kulturskoleråd, utdanningsforbundet, kunstutdanningene og Danseinformasjonen o.l, slik at vår pilot kanskje kan inspirere andre skoleeiere, kunstnere eller kulturskoler.

Rapporten vil også bidra til dokumentasjon og formidling av erfaringer, resultater og videre anbefalinger.

Vi tenker gjøre en videodokumentasjon av prosjektet, og dele denne med skolen, på sosiale medier og i andre aktuelle arenaer, samt som vedlegg til rapporten.

En annen ide vi har, er å ta med forestillingen/filmen/sluttproduktet ut på en liten turne til de andre ungdomsskolene i Nittedal for eksempel, samt oppfordre til deltakelse på Ungdommens kulturmønstring (UKM) med utdrag.

Plan for videreføring av tiltaket etter tilskudsperioden:

Da dette prosjektet går direkte inn i et planlagt valgfag i ungdomsskolen, er det gode muligheter til å få videreført prosjektet etter endt tilskudsperiode. Skoleeier forplikter til å tilrettelegge for dette, og kan leie inn stiftelsen ToD til å gjennomføre kurset gjennom å dekke lærerlønnen. I tillegg kan det søkes midler/tilskudd i kommunens kulturfond til andre utgifter som scene, kostyme, teknisk materiale, scenografi osv. Prosjektet kan også bygges ut ved at elevene kan arrangere et pengeinnsamlingsarrangement underveis for å skaffe midler.

Vi håper at prosjektet blir så vellykket at kommunen vil satse på dette videre!

Vedlegg 2: Aktivitetsrapport: Stiftelsen Touch of Dance

Dans for kamera – Produksjon for sal og scene



1. Rammer:

Stiftelsen Touch of Dance (SToD) stod har vært prosjektleder og kunstnerisk leder.

Touch of Dance har i 12 år har gitt barn og unge i Nittedal et bredt dansetilbud innen sjangeren scenisk dans. Danseskolen ble i 2009 registrert som stiftelse for å synliggjøre skolens non profit profil og for å gi elever og foreldre enda bedre innsyn og medbestemmelse i danseskolens arbeid og visjoner. Stiftelsen Touch of Dance har rundt 270 medlemmer. I tillegg har vi tre dansekompanier og ulike prosjekter som kreativ uke, koreografimønstring, og dansens dag. Forestillingsvirksomhet står sentralt, og vi produserer hvert år flere helaftens danseforestillinger. SToD ledes av et styre, og har profesjonelle dansekunstnere og dansepedagoger ansatt ved siden av et arbeidsutvalg (AU) som arbeider med danseskolens daglige drift. Vår visjon: *”Vi vil skape gnist, varige minner og danseglede”*

Nittedal kulturskole og Nittedal ungdomsskole ved inspektør Steinar Flesland og lærer Amelie Gidoin har vært samarbeidspartnere. I tillegg har Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO), avdeling Balletthøgskolen deltatt, da en av dansekunstnerne i prosjektet, Heidi Marian Haraldsen, også er ansatt der som høgskolelektor i kunstpedagogikk, og bruker dette prosjektet som del av et større FOU prosjekt. Vi har samlet inn ekstra datamateriale som vil bli brukt i videre forskning rundt kreative læringsprosesser og utfordringer ved kunstfagsundervisning i grunnopplæring sett fra læreplanperspektiv, lærerperspektiv og elevperspektiv.

Produksjon for sal og scene prosjektet ble gjennomført på Nittedal ungdomsskole i Nittedal kommune våren 2013, fra uke 6 og fram til sommerferien. Siste forestilling ble vist på skolen fredag 21. juni 2013. Nittedal ungdomsskole er en 3 parallels ungdomsskole trinn 8-10 med visjon: "Nittedal ungdomsskole skal ha et tilpasset og inkluderende læringsmiljø". Antall elever er 262.

2. Aktiviteter og tiltak:

2.1 faser og gjennomføring

Prosjektet ble i stor grad gjennomført i tråd med innsendt prosjektbeskrivelse og de intensjoner vi hadde i forkant. Men pga. mindre tilskudd en vi søkte om, måtte vi forminske formatet for prosjektet en god del. I evalueringen senere i rapporten reflekterer vi en del over rammefaktoren TID, som både elever og dansekunstnere /dansepedagoger trekker fram som en dominerende begrensning. Vi har gjennomført alle faser i prosessen, men fase 4 vurdering, kun som spørreskjema og dybdeintervju med 4 elever. Under følger en kort redegjørelse for gjennomføring av aktiviteter. Deretter følger en evaluering av måloppnåelse og av prosjektet i sin helhet.

Prosjektets tema har vært respekt og toleranse, hvorav respekt ble det overordnede temaet vi jobbet mest inngående med. Prosjektet ble lagt opp over 4 faser, og det store høydepunktet var å se de ferdige dansefilmene som del av en større forestilling for hele valgfaget Sal og scene på ungdomsskolen. Forestillingen ble vist til alle skolens elever på dagtid, samt til familie, venner og andre interesserte i kommunen onsdag 21. juni 2013.

Fase 1: ide og planleggingsfase, uke 6- 10 (3 skoletimer).

Kick off:

Vi startet med en kick off, der vi hadde ulike kreative og bli kjent øvelser i dansesalen først, deretter presenterte vi tema og reflekterte en del over hva det vi si å ha og gi respekt, hvordan respekt utarter seg i praksis både i forhold til seg selv, på skolen, hjemme, blant venner, samt i et større samfunnsperspektiv. Vi viste også eksempler på dansefilmer, slik at elevene skulle kunne se eksempler på hva dette prosjektet kunne ende opp i.

Økt 1:

Videoanalyse av ulike typer dansefilmer og musikkvideoer for at elevene skulle kunne klare å skille ut *beskrivelser* (struktur/oppbygging, hva skjer/handling, virkemidler brukt), *fortolkning* (hva betyr det vi ser, hva uttrykker det, hvorfor har de valgt disse virkemidlene, hva vil de oppnå? osv.) og til slutt *vurdering* (hvor vellykket var valgene og innholdet, kunne noe vært gjort annerledes?).

Vi hadde også en del praktiske teaterøvelser rundt ulik status og roller i gruppe, og reflekterte rundt dette i egen kropp og i samhandling med andre.

Økt 3:

Elevene fikk velge musikk de skulle jobbe med gjennom veiledning. Det var to grupper, den ene valgte musikk av Karpe Diem som handlet om respekt og toleranse i et samfunnsperspektiv knyttet opp mot religion. Den andre gruppen valgt musikk av Gwen Stefani som omhandlet respekt for seg selv, til å stå opp for egne meninger og egne behov uten og alltid skulle følge hva gruppen og "de andre" mener. Til slutt hadde vi en økt med tekstanalyse. Her så vi på innhold i tekst, og hadde brainstorming rundt hvordan elevene kunne tolke og uttrykke teksten relatert til egen hverdag og eget ståsted, hvilke situasjoner og settinger vi kunne filme fra og hvordan vi kunne integrere et nonverbalt danseuttrykk i stedet for å syngte tekst. Samt vi lagde en grovkisse på framdriftsplan for produksjonsarbeidet.

Fase 2: Utforsknings- og utviklingsfase uke 11-15 2013, 6 skoletimer.

I hele fase 2 jobbet vi gruppedelt, en dansekunstner med hver sin gruppe ut fra valgt musikk, tema og ideskisse. Vi vekslet mellom å jobbe i dansesal med å utvikle rene dansesekvenser, samt å jobbe "site specific" med å utvikle bevegelser relatert til rom og setting. For eksempel jobbet vi mye i et klasserom, der pulter og stoler ble brukt aktivt til å utvikle egne sekvenser, både gestiske (teaterdans) og fysiske basert på bruk av stol, bord og skolerekvisitter. Vi utviklet både felles og individuelt materiale og prosessen var improvisasjonsbasert ut fra konkrete oppgaver, som senere ble valgt ut og satt sammen til ferdig materiale. Siden handlet det mye om å øve, rense opp i bevegelser og jobbe med uttrykket (karakteren) de skulle uttrykke gjennom bevegelsene. Til slutt hadde vi utviklet nok materiale til å fylle filmens ulike deler.

Fase 3: ferdigstillingsfase, uke 16-17, 3 skoletimer.

Vi valgte ut kostymer og rekvisitter, samt endelige locations for filmopptak. Skrev kjøreplan og ønsker til film- og redigeringsgruppen. Og så kom selve opptaksdagene, der vi reiste rundt både ute og inne, og gjorde ulike filmopptak i ulike perspektiv. Det var nok flere elever som følte seg litt som "filmstjerner" i denne fasen, og mange trakk fram denne fasen som noe de kom til å huske i ettertiden og som det som hadde vært aller mest gøy.

I etterkant av filmopptakene, ble de ferdige filmene redigert av elever fra valgfaget i medier og kommunikasjon i samarbeid med dansekunstnerne og lærer Steinar Flesland. Elevene i prosjektet var ikke involvert i denne fasen, men jobbet videre med en scenisk forestilling der filmene skulle inngå.

Fase 4: Vurdering og evaluering juni 2013

I forbindelse med produksjon av dokumentasjonsvideo ble utvalgte barn i prosjektet intervjuet. Samtlige har også svart på et omfattende spørreskjema. I tillegg ble det foretatt en evaluering av involverte dansekunstnere/dansepædagoger. Se neste punkt om evaluering, samt vedlagt dokumentasjonsvideo for utdypning. I tillegg er det samlet inn data til et eksternt forskningsprosjekt ved Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen.

2.2. Bidrag til at elevene utvikler forståelse for ulike kulturelle uttrykk og kompetanse for deltakelse i multikulturelt samfunn:

Temaet vårt "respekt og toleranse" gikk rett inn i denne målsettingen. Flere elever uttrykte i etterkant at de hadde lært mye om temaet og var mer bevisst dette rundt seg i hverdagen og i samfunnet i etterkant. Vi valgte også bevisst ulike temaer i musikk og videoanalyse materiale slik at flerkulturelle artister ble satt i fokus med sine problemstillinger ved å være flerkulturell i Norge. Flere av øktene i prosjektet handlet om refleksjon og samtaler rundt hvordan en ser, opplever og viser respekt og toleranse i ulike situasjoner og settinger.

2.3 Bidrag til kulturtilbud til flere elever og utvikling av kulturell kompetanse

Gjennom valgfaget produksjon for sal og scene, samt gjennom dette prosjektet når scenekunsten ut til alle elever, og ikke kun de som melder seg frivillig inn i et scenekunsthøytidstilbud. Vi nådde fram til flere elever som ikke hadde bakgrunn eller erfaring fra dans, teater eller film. Men siden prosjektet var rettet mot elever i valgfaget produksjon for sal og scene, var det jo en siling etter interesse i utgangspunktet som lå bak. Vi fikk ikke et tverrsnitt av 8- trinn elever, men kun de som selv valgte å delta i dette valgfaget og vårt prosjekt.

2.4 Spredning av erfaringer, formidling og videreføring av tiltak:

Da prosjektet ble gjort i et mye mindre format, ikke minst tidsmessig enn først planlagt, er dette noe vi har jobbet minst med. Samarbeidet med skolen, gikk heller ikke knirkefritt, så det var vanskelig å få skolen til å engasjere seg aktivt i prosjektet, slik at læringsplattform kunne bli brukt i større grad. Men gjennom forskningsprosjektet som blir gjort på KHiO, vil flere av erfaringene fra prosjektet blir brukt og spredt videre inn i ulike publiseringer fra dette forskningsprosjektet i fremtiden.

Vi har utviklet en videodokumentasjon av prosessen, og kanskje den kan deles og inspirer andre ved en senere anledning. Kanskje vil elevene delta i Ungdommens Kulturmønstring 2014 med sine dansefilmer? Det vil vi oppfordre dem til!

Om ungdomsskolene i Nittedal ved en senere anledning vil leie inn dansekunstnere og dansepedagoger fra stiftelsen Touch of Dance for et samarbeid, er uvisst i dette øyeblikk, men det er ikke utelukket, ettersom valgfaget vokser med nye trinn fremover og personalressurser kreves.

2. Evaluering:

3.1 Evaluering av måloppnåelse

Hovedmålsetting for prosjektet:

- Stimulere til nye måter å arbeide med dansefaget i ungdomsskolen, som ivaretar elevens eget skapende potensial i møte med dans som scenisk kunstform

Vi er godt fornøyd med prosjektgjennomførelse. Vi mener at dansefilm prosjektet har stimulert til nye måter å jobbe med dans og scenekunst på som er moderne, utradisjonelle, kunstneriske og som integrere digitale ferdigheter og verktøy. Evalueringen fra elevene peker også på dette. Elevene har fått erfaring med å være med i en kunstprosess fra ide til ferdig produkt, og fått deltatt aktivt med medbestemmelse, ideer og egne kreative prosesser og produkter. Alle har utviklet eget personlig og individuelt materiale gjennom å delta i kompositoriske prosesser ut fra improvisasjon til komposisjon til ferdig koreografi. Det å jobbe med film, gir også en del ekstra muligheter i forhold til tidsperspektivet ved gjennomføring av prosessen, da det krever mindre enn et scenisk produkt som skal fremføres der og da. Redigerings og manipulasjonsmuligheten gir rom til å heve nivået og kvaliteten på sluttproduktet slik at en sikrer seg at alle elevene vokser på opplevelsen og er stolte av produktet og egen innsats. Det var viktig for oss!

Undermålsettinger for prosjektet:

- Stimulere ungdom til å få et positivt møte med scenekunst og utvikle elevenes utøvende (ferdighetsbaserte), skapende (kreative og kompositoriske) og reflekterende (opplevende og vurderende) kompetanse i scenekunst.
- Gi ungdom kompetanse i å planlegge, gjennomføre og vurdere en kunstprosess fra idéfase til ferdig iscenesatt forestilling.
- Gi ungdom kompetanse i å utvikle, iscenesette og formidle et relevant og tematisk konsept gjennom film eller scene
- Gi ungdom kompetanse i å bidra aktivt og positivt i teamarbeid, kommunikasjon og

I prosjektets ulike faser har vi jobbet nærmere med disse delmålene.

Første delmål er integrert i alle fasene av prosjektet, gjennom ulike praktiske øvelser, kreative prosesser og gjennom samtaler, gruppearbeid og refleksjon underveis i prosessen. Prosjektet har etterstrebet og veksle mellom de ulike dimensjonene i læringsprosessen, gjennom å bruke læringsløyper der utøvende, skapende og reflekterende perspektiver har utfyllt hverandre.

Ande delmål er ivaretatt gjennom prosjektets oppbygging og kronologi som følger et kunstnerisk prosjekts ulike faser fra ide til ferdig produkt og forestilling. Dette har elevene fått kjenne på kroppen og de har erfart hvordan ting kan endre seg undervei, ta en ny retning, være frustrerende, usikker og til dels kaotisk til tider også. Men samtidig dynamisk og variert. Variasjon er et trekk elevene har trukket fram i evaluering, noe som de har likt godt og som de sier skiller seg ut fra en ellers ensidig og stillesittende hverdag på skolen for øvrig.

Tredje delmål er ivaretatt gjennom utvikling av dansefilmer ut fra et felles tema og konsept. Innhold, rekkefølge, virkemidler, symbolbruk, ulike filmperspektiv og tekst er forsøkt integrert i et helhetlig uttrykk med mål om å få fram tema og konsept til publikum.

fjerde og siste delmål er ivaretatt gjennom å møte scenekunst og dens kollektive arbeidsform. Scenekunst er en kollektiv kunstform der teamarbeid, samarbeid og gruppearbeid er de vanligste arbeidsformene. Alle ledd er like viktige i både prosessen og sluttproduktet. Elevene har selv uttrykt at de synes stemningen og læringsmiljøet og samarbeidsklimaet har vært veldig bra og at de har blitt bedre kjent på tvers av klasser på trinnet.

2.1 Evaluering av prosjektet i sin helhet

Stiftelsen Touch of Dance er godt fornøyd med prosjektet og dets resultater sett i relasjon til de rammefaktorer og ressurser som har vært til rådighet. Vi har imidlertid gjort oss en del erfaringer som vi tar med videre.

Kommunikasjon og informasjonsflyt mellom de ulike samarbeidspartnerne, kan forbedres. Skolen bør være mer involvert og engasjert i eksterne prosjekter. Vi opplevde nok litt at vi drev et eksternt prosjekt som hadde ”lånt” noen elever, mer enn at vi var et prosjekt som var integrert i skolens virksomhet. Vi forsøkte å invitere til dialog, men opplevde ikke at skolen hadde tid eller rom til å sette seg inn i og involvere seg i prosjektet, og ønsket å være minst mulig engasjert. Alle parter bør oppdater hverandre jevnlig underveis i hele prosessen. Særlig var dette kritisk i forhold til samarbeid mellom film- og redigeringsgruppen, som hadde fått alt for liten informasjon om tema, innhold og konsept. Pga manglende tidsressurser avsatt til redigeringsfasen, valgte derfor den ene dansekunstneren å redigere filmen på egenhånd da forutsetningene for en vellykket redigering ikke var til stede. Dette kunne fint vært unngått med et bedre samarbeid og integrering av de to valgfagene bedre i prosjektets ulike faser.

Fase 1 bør utvides. Når ide og konseptfase blir for kort, må lærer gå inn å styre mer i prosessen og i forhold til valg, slik at elevenes medbestemmelse og eierskap reduseres. Det tar også en del tid for eksterne å etablere en trygg gruppe og relasjon til elevene, slik at kreativt arbeid kan foregå friere. Med elever kanskje uten noen erfaring fra dans og da særlig skapende danseprosessen, bør det være mer tid til prosesser og kunne gå i dybden i større grad. De profesjonelle må ta strengere regi, jo kortere tid en har før visning/forestilling, og tid til elevenes ideer, utforskning, refleksjon og vurdering ble for knapp. Dansekunstnerne opplevde at det ble mye stress til tider og at de måtte styre prosessen for stramt for å komme i mål. Ellers synes alle dansekunstnerne at det var et spennende, lærerikt og givende prosjekt,

som flere ønsker å gjenta ved en senere anledning.

Under intervjuer med deltakende ungdommer kom det fram at det hadde vært kjempegøy, spennende, annerledes, variert og lærerikt å delta. Alle elevene som ble intervjuet visste godt hva dansen de var med å lagde handlet om (respekt og toleranse) og kunne sette ord på hvordan de uttrykte/viste dette i koreografien/filmen og hvordan de hadde jobbet for å komme fram til det ferdige resultatet. Det vitner om at refleksjonen og bevisstheten var god. Flere sa de følte det var viktig for dem i en ellers stillesittende og ensformig skolehverdag. Noen synes det var hyggelig å samarbeide med andre, og at de hadde blitt bedre kjent med nye på trinnet som de ikke kjente så godt fra før. Alle sa at det var særlig spennende å gjøre filmopptak, og de var spente på selve forestillingen når resultatet skulle vises for flere. Alle synes danselærerne var flinke, tydelige og kompetente.



URL linker til dansefilmene:

Hollaback girl: <http://www.youtube.com/watch?v=2eWukvwbDAs>

Tusen tegninger: http://www.youtube.com/watch?v=HmVn3wJtzxo&feature=em-upload_owner

Vedlegg 3: Sammenfatning av spørreskjemaene til dansefilmprosjektet:

Svarprosent: 6 av 8 = 75 %

1 ufullstendig utfylt (kun første del).

Kjønn:

6 jenter, 0 gutter (var 1 gutt med i prosjektet)

Hvilke tidligere erfaringer har du med dans, musikk, teater og/eller film?

6 har deltatt på kurs ved en danseskole/ballettskole

2 har deltatt i kor eller korps eller kommunal kulturskole

4 har gjort egne private filmopptak og redigert disse

2 har deltatt i amatørteater, revy og lignende.

Hva synes du er de viktigste formålene med å ha kunstfagsundervisning i skolen? (velg ut de 3 viktigste)

6 for å skape trivsel og et godt sosialt læringsmiljø

4 for at elevene skal kunne utvikle seg personlig og få realisere seg selv

6 for at det utvikler kreative evner

0 for at det er viktig å lære om kunst og kultur

2 for å utvikle dyktige talenter innenfor ulike kunstarter

0 synes ikke det er viktig med kunstfag i skolen i det hele tatt

Hva tenker du på når du hører ordet dans?

- jeg tenker på musikk, og mange forskjellige "bevegelser" du gjør med kroppen. Jeg tenker da på alle de forskjellige dansestilene også.
- Gøy, touch of dance (lokal ballettskole), moro, fine stunder, skuespill
- Jeg tenker på personer som beveger seg rytmisk til musikk. Jeg tenker på å uttrykke seg med bevegelse. Jeg tenker at det er fantastisk morsomt å drive med.
- Kultur
- At folk kan uttrykke følelsen og personligheten sin ved hjelp av kroppen. Jeg tenker også på ballett og det er sikkert fordi jeg gikk på ballett da jeg var liten.
- Det første jeg tenker er bevegelse og musikk. Jeg tenker enten en dans med en historie bak eller en dans til en musikk. Rytme og tellinger.

Hva tenker du på når du hører ordet teater?

- da tenker jeg på skuespill og film. Da kan jeg også tenke på Broadway Theatre i New York. Det minner meg også litt om dans.
- scene, oppsetning, moro, fine stunder, skuespill.

- Jeg tenker på skuespill og scene. Jeg tenker på personer som lever seg inn i en rolle og utfører den på scenen.
- Trollskogen teater (lokal amatørteater)
- Rolle. Jeg tenker på en rolle og andre personer enn meg selv. Jeg tenker også på operaen og grunnen tror jeg er at jeg tenker på teater på en operascene.
- Noen personer på en scene som enten spiller skuespill eller viser dans. ofte en historie tenker jeg. Mye musikk og sang kanskje. En stor sal med en scene der det vises en forestilling.

Hva tenker du på når du hører ordet musikk?

- jeg tenker da på god "beat", dans, film og selvfølgelig favorittartisten min Rihanna. Når jeg hører ordet musikk tenker jeg at det er bra beat å danse til eller at sangen har en mening.
- Avslapping, dans, gitar, scene
- Jeg tenker på noe som jeg seriøst ikke kan leve uten. Jeg tenker på noe fantastisk som får deg til å bevege deg og får deg i godt humør.
- Justin bieber
- Da tenker jeg på sang og mikrofon. Jeg tenker også å uttrykke seg selv gjennom musikken.
- Artister som danser eller synger, musikk man lytter til og forskjellige stiler/typer. Ganske mye rytme som personer setter seg inn i og beveger seg til. Musikk i teater og andre forestillinger.

Hva tenker du når du hører ordet kunstnerisk prosjekt?

- jeg tenker på dans, sang og skuespill. Jeg tenker også at det er et prosjekt der det kan symbolisere noe med kunst/dans.
- at man prøver å formidle noe gjennom kunst
- jeg tenker på ting man gjør som er kreative og ting som får fram det kunstneriske i deg.
- Forestilling
- Dans. Tenker på personer med ballettklær og danser på en scene til en forestilling, som Svanesjøen.
- Jeg tenker på musikaler, dans og sang. En dans som viser en eller flere følelser eller en historie. Forskjellige tegn eller tegninger. Noe som viser hva noen personer mener er kunst, både med dans, sang eller tegning.

Hvilke fagområder synes du prosjektet omhandlet?

- jeg synes det omhandlet toleranse, at det ikke skal være mobbing, forskjellsbehandling mellom forskjellige personer.
- Respekt for hverandre, mye vennskap, lære om dans.
- Jeg synes det omhandlet skuespill evner og dansing.
- Hæ?
- Det var mest å uttrykke hvordan det er å ha flere sider av seg selv. Selv om det var mye om trinn også.
- Ikke helt sikker, men en god bevegelsesevne, mulighet til å komme med ideer og like å danse. Kunne danse med flere følelser og uttrykk. Være selvstendig og lage sine egne danser og posisjoner. Kunne vise girl power og styrke ved hjelp av dans.

Herfra kun 5 svar, 62,5 %

Hvor enig eller uenig (1 = helt uenig og 10 er helt enig)?

Prosjektet var lærerikt	snitt: 7,25
Prosjektet var morsomt	snitt: 9
Jeg fikk komme med egne innspill og ideer	snitt: 7
Jeg er fornøyd med resultatet	snitt: 10
Jeg fikk brukt nye sider av meg selv	snitt: 6,25

Hvilke arbeidsmetoder som har vært brukt i prosjektet likte du best å jobbe med?

Veldig stor spredning. Alle valg ble valgt. Henger kanskje sammen med ulik læringsstil og personlighet. Filmopptak og kreative oppgaver og øvelser ble valgt flest ganger.

Sett egne ord på hva du lærte i dette prosjektet:

- jeg lærte litt nye dansetrinn og å samarbeide med noen av de jeg ikke er så gode venner med.
- For at ting skal bli bra kreves mye forberedelser
- Jeg har lært om det tema vi hadde, som var respekt og toleranse. Jeg lærte forskjellig om det tema som var veldig lærerikt, og jeg lærte og se på det med et annet syn enn før.
- Lærte mye om girl power, og jeg lærte også mye om status og dømming av personer du ikke kjenner på grunn av rase og lignende.
- Jeg har lært mye. Det jeg lærte var at det var kaldt ute om vinteren (he he). Men sånn ordentlig har jeg lært mye om respekt og om samarbeid med medelever og hvordan det er å ha andre uttrykk i det å danse.

Hvor enig eller uenig (1= helt uenig, 10 = helt enig)

Læreren hadde god klasseledelse	snitt: 8,5
Læreren var godt forberedt	snitt: 9,25
Læreren hadde god faglig kompetanse	snitt: 9,75
Læreren støttet meg gjennom prosessen	snitt: 8,25
Læreren ga meg gode tilbakemeldinger	snitt: 8,5

I hvor stor grad synes du selv at du har oppnådd målene ved prosjektet? (1 er ingen grad og 10 er svært stor grad)

Har jobbet med dans på en ny måte	snitt: 6,75
Har blitt flinkere til å danse	snitt: 5,25
Har blitt flinkere til å finne å egen bevegelser	snitt: 5,75
Har lært noe om å planlegge og gjennomføre prosess	snitt: 8,25
Har lært noe om temaet respekt	snitt: 9
Har blitt flinkere til å samarbeide	snitt: 6,33

Vedlegg 4: Intervjuguide elevintervju, dansefilmprosjektet

Problemstillinger som ønsket fanget opp i intervjuet (nøkkeltemaer):

- Hvilke kunnskaper og holdninger til kunstfagene innhold, plass og rolle har elevene i forkant av prosjektet?
- Hvordan opplever og erfarer elevene det å delta i en estetisk og skapende læringsprosess generelt og i forhold til ulike læringsstrategier som er lagt opp i prosjektet?
- Hvilke likheter og ulikheter er det mellom en estetisk kreativ prosess og en mer vanlig læringsprosess i elevenes skolehverdag?
- Hvordan oppleves læringsutbyttet av elevene?
- Hvordan oppleves lærerens evne til å skape et godt læringsmiljø og til å lede et kreativt prosjekt?

Alle områdene fanges også opp i spørreskjema. Her utdypes noe, noe spørres om på en annen måte, mer åpne spørsmål uten føringer.

Forkunnskaper og forventninger:

Hvilke erfaringer har du med dans, teater og/ eller film fra før?

Kan du fortelle litt om hva du har gjort tidligere i disse fagene og hva du synes om dem?

Hva tenker du om at ungdomsskolen nå har fått nye valgfag?

Er det noen valgfag du savner?

Hvorfor valgte du produksjon for sal og scene som valgfag?

Hvilke forventninger hadde du til valgfaget før du begynte?

Synes du forventningene er blitt innfridd? Hvilke og hvordan og hvilke ikke og hvorfor?

Prosessens i prosjektet:

Fortell om hva du husker at dere har gjort i prosjektet

Hvordan opplevde du det å være med i et kunstnerisk prosjekt helt fra idefase til ferdig produkt? Kan du si litt om hvordan prosjektet utviklet seg i løpet av prosessen? Ble det slik du hadde sett for deg ved kick off seansen?

Hva var mest gøy?

Hva synes du var mest lærerikt?

Hva var mest utfordrende?

Hva kunne du ønsket deg mer av og evt. mindre av?

Var det noe du savnet i prosjektet?

Estetisk kreativ læringsprosess kontra ordinær undervisning på skolen

På hvilke måter skilte prosjektet seg ut fra en vanlig skoledag eller et vanlig skolefag? (Hva var

annerledes?)

Hvilke sider av prosjektet lignet på vanlig skoleundervisning?

Opplevde du at du hadde mer frihet og flere valgmuligheter i dette prosjektet? Evt. på hvilke måte da?

Opplevde du at du fikk brukt flere sider av deg selv i dette prosjektet? Hvilke sider av deg selv fikk du brukt?

Opplevde du at du fikk brukt noen nye sider av deg selv gjennom dette prosjektet? Evt. Hvilke?

Var læreren annerledes enn de «vanlige» lærerne på skolen? Evt på hvilken måte?

Læringsutbytte:

Hva har du lært gjennom dette prosjektet?

Er du fornøyd med resultatet, med selve filmen? Ble den slik du så for deg?

Har du lært noe som du kan ta med deg tilbake inn i den vanlige skolehverdagen din?

Hva vil du huske fra dette prosjektet om 3 år tror du?

Hva vil du si hvis noen spør deg om: Hva er dans? Hvilken rolle bør dans ha i skolen? Hvorfor er dans viktig i et samfunn?

Lærerrollen:

Hvordan opplevde du læringsmiljøet og stemningen i prosjektet?

Synes du oppgavene som ble gitt var tydelige å forstå og gjennomføre?

Hva tror du var målene eller hensikten med prosjektet?

Hva synes du om den oppfølgingen du fikk fra læreren underveis i prosjektet?

Hva synes du kjennetegner en god lærer helt generelt?

Vedlegg 5: Transkribering fra intervju med elever i dansefilmprosjektet:

Hvilke erfaringer har du med dans/teater eller film fra før?

- A: jeg har danset siden jeg gikk i andre klasse, så danser på fritiden. Jeg har danset jazz, klassisk, hop hop og moderne. Jeg har også laget noen filmer hjemme for moroskyld.
- B: jeg danser på fritiden og har vært med på forestillinger der. Jeg har alltid hatt lyst til å bli skuespiller. Litt med film, sånn for moro skyld med venner.
- C: jeg både er med på ungdomsteater og danser på ballettskole. Har filmet litt på gøy. Vant til å stå på scenen.
- D: dansing har jeg erfaring med, jazzdans. Ikke noe erfaring med teater. Har laget en film sammen med familien min, så det har jeg litt erfaring med.

Hva tenker du om at ungdomsskolen har fått nye valgfag?

- A: veldig bra. Fordi da får man individuelt litt mer selv hva man liker å gjøre. I stedet for at alle liksom skal ha matte, gym, norsk, alle er ikke like flinke i alt. Da kan man liksom gjøre noe som er mer for deg da. Og møte mennesker som er mer lik deg. Viktig at skolen har litt forskjellige, at alle kan finne noe de er flinke i og få gode karakterer i. Det er mye idrett i gymen.
- B: jeg synes det er kjempebra! Det er veldig gøy og inspirerende. Og så får en mulighet til å gjøre noe en vil også (valgmulighet).
- C: det er veldig gøy, spesielt sal og scene er veldig gøy. Det er litt krevende og da. Valgfagsordningen er veldig bra. Det er så forskjellig, så alle finner noe de liker. Og så er det et avbrekk fra andre fag, teoretiske fag, det er litt mer fritt.
- D: det er helt greit, fint at det er mye å velge mellom. Det er veldig forskjellig, alle kan finne noe de liker. Og så er det et avbrekk fra andre fag, teoretiske fag. Det er mer fritt da, på en måte.

Hvorfor synes du det er viktig med slike valgfag som sal og scene?

- B: det er mange som har lyst til å jobbe innenfor sal og scene når de blir voksne, og da får de vite litt mer hva det går ut på. Nå har vi kjempelange dager, vi jobber til kl. 17 hver dag (snart forestilling). Jeg synes det er ganske viktig med tanke på karrierevalg. At man får funnet ut ganske tidlig hva man liker og hva man vil.
- C: det at det er god trening. Jeg tror dans er mye hardere trening enn folk er klar over. Også viktig fordi det blir annerledes enn vanlig skolehverdag, og du får flere muligheter da enn når du bare sitter i et klasserom.

Hvorfor valgte du produksjon for sal og scene som valgfag?

- A: jeg hadde det egentlig som andrevalg, hadde forskning og praksis som første valg. Men jeg angret ikke i det hele tatt nå. Jeg synes det er veldig gøy med dans, teater og skuespill.
- B: for jeg har veldig lyst til å bli skuespiller, og jeg liker å stå på en scene. Og så kan jeg både danse og spille litt gitar og sånn, og da syntes jeg det passet. Det var førstevalget og det eneste jeg vil.
- C: det var førstevalget mitt, fordi ingen av de andre fagene virket noe interessant og siden jeg

- driver både med musikk, dans og teater virket det som det var helt perfekt for meg.
- D: var førstevalg, vet ikke så mye om de andre valgfagene.

Hvilke forventninger hadde du til valgfaget før det startet?

- A: først hadde vi bare leker og sånn, og da var det egentlig litt kjedelig. Men så begynte vi å lage forestilling, vi lagde først en minirevy, og så begynte vi på dette dansefilmprosjektet, og nå synes jeg det er veldig gøy! Forventningene er innfridd og det har vært ganske likt det jeg så for meg. (resultat og mål viktig motivasjon)
- B: at det skulle være kjempegøy! Og at vi kom til å lage masse kulisser og sette opp fine forestillinger. Forventningene har virkelig blitt innfridd.
- C: egentlig sånn som det er, at vi jobber scenisk og kreativt, og med forestilling.
- D: hadde ikke superstore forventninger, for visste ikke hva det var. Hadde vel forhåpninger om at det skulle være morsomt og greit, og at vi skulle lære noe., og ha det gøy. Synes det ble slik jeg hadde forventet.

Hvordan opplevde du å være med i prosjektet?

-A: girl power og sånn, vi jobbet ganske mye med det (tema for film gruppe 1 om selvrespekt). Og så jobbet vi med selve dansen, og så var vi på forskjellige steder og danset og filmet. Vi hadde også noen statusøvelser, der 1 var skikkelig lav og 5 var konge, det var spennende! Dansedelen var mest gøy. Fordi jeg liker å danse. Stemningen var veldig bra, jeg kjenner alle sammen.

B: vi startet med å lære navn og få fram følelser rundt hvem som var mye og mindre verdt (status). Og så snakket vi litt om det med respekt. Og så forberedte vi oss med hva vi skulle gjøre, filme og lage. Det var gøy og lærerikt å være med på hele prosessen. Det ble ganske sånn som jeg hadde sett for meg, det var veldig bra resultat, nesten mer enn jeg hadde håpet på. Filmingen var mest gøy! Opplevde stemningen som god, lett å samarbeide og mange like ideer.

- C: jeg husker at det var veldig kaldt når vi filmet ute. Husker filmingen godt, det var mest morsomt. Husker også at vi lærte den sekvensen, som vi øvde inn. Og så fikk vi se eksempler fra andre dansefilmer som er laget. Det var litt mer tidskrevende enn jeg hadde sett for meg. Vi jobbet bra sammen i gruppa.

- D: jeg husker at vi snakket veldig mye i starten, om temaet og hva vi kunne gjøre for å få fram dette i dansefilmen. Husket at vi filmet når vi danset, det var veldig gøy. Jeg synes det er kjempegøy og lærerikt. Alle fikk være med å bestemme og komme med masse ideer og sånn. Dansingen var mest gøy.

Hva var mest lærerikt?

- A: girl power og det å være selvstendig og sånn. Jobbe med rollen. Har lært å være en "hollaback girl", selvsikker og stole på meg selv. Lært om ulik status, at vi kanskje dømmer etter ulik status og oppfører oss forskjellig til folk med ulik status, og hvordan det kjennes å

være lav og høy status selv.

- B: nesten på en måte den starten, for da lærer man hvor mye man må planlegge og hvor mye tid det krever, at det ikke bare er å gjøre det liksom.
- C: være kreativ og få lov å være med å bestemme. Lært også litt om filming, ulike vinkler og perspektiv.
- D: kanskje den snakkedelen om respekt og alt det der. Viktig med respekt for andre (temaet).

Hva var mest utfordrende og vanskelig?

- A: ingenting.
- B: å finne ut hva vi skulle fylle hele filmen med kanskje? Noen temaer var vanskelig å fylle, vi hadde en ganske lang og vanskelig tekst i sangen (Tusen teginger av Carpe Diem).
- C: huske alt som skulle være med, dansesekvens, kostymer osv.
- D: kanskje den sekvensen når vi danset i klasserom oppå pultene og på stoler og sånn, og så var det vanskelig å huske alt. Det gikk ganske greit da, for jeg er flink til å huske.

Hva kunne du evt. ønsket deg mer av eller mindre av dersom du skulle gjøre prosjektet en gang til?

- A: det har jeg ikke tenkt på... kanskje vi kunne hatt mer tid. Savnet ingenting.
- B: mer tid!, til planlegging og filming
- C: nei, ikke egentlig.
- D: ikke mindre dans, eller av snakkingen, for begge deler var nødvendig. Jeg tror ikke jeg kunne ønsket meg mindre av noe jeg.

På hvilken måte skilte prosjektet seg ut fra vanlige skolefag?

- A: vi var jo på forskjellige steder og sånn, og vi jobbet ikke bare med historie og samfunnsfag og sånn. Vi gjorde andre ting. (annet sted, innhold, arbeidsmåter)
- B: det var mye dans og moro. Det var veldig gøy (opplever skolen som lite motiverende og gøy). Annerledes måte å jobbe på, og at vi fikk lage noe eget. Det var ny opplevelse.
- C: fikk jobbe mer praktisk og kreativt enn det vi gjør i de teoretiske fagene. Og vi fikk bevege oss mer enn å bare sitte på en stol. Det var en positiv forandring. Det var annerledes på en gøy og positiv måte. Når vi tolket tekst og planla prosjektet, lignet det litt mer på vanlig skole
- D: det var mye morsommere og kreativt! Du fikk gjøre mer. På vanlig skoledag sitter man stille og leser en bok eller gjør oppgaver. Nå fikk vi faktisk bruke kroppen og gjøre ting i stedet for bare å bruke hodet og tenke, men vi måtte bruke hodet i danseprosjektet også.

Opplvde du at du hadde mer frihet og flere valgmuligheter i prosjektet?

- A: ja. Jeg fikk også brukt flere sider av meg selv.
- B: ja, alle fikk jo komme med masse ideer og sånn. Mange flere valg, komme med innspill og det er friere. I vanlig skole er det ofte bestemt hva du skal gjøre og hvordan. Jeg fikk brukt flere sider ved meg selv, og gått inn i ulike roller/sider ved meg selv.
- C: ja. I stor grad forskjell fra vanlig skole. Fikk brukt andre sider av meg selv, den kreative siden.
- D: ja. I ganske stor grad i forhold til vanlig skole. Opplevde at jeg fikk brukt andre sider av

meg selv i prosjektet.

Er du fornøyd med resultatet, med filmen?

- A: ja! Den var kjempebra☺
- B: veldig fornøyd, ble kjempekul!
- C: ja den ble veldig veldig kul.
- D: ja, veldig!! Det var kjempefint. Jeg hadde trodd deg skulle bli mye dårligere, men det var veldig bra.

Har du lært noe som du kan ta med deg tilbake til den vanlige skolehverdagen din?

- A: det er vel det med status, at du ikke skal dømme andre. (temaet relevant.)
- B: om respekt (temaet oppleves relevant) og bli kjent med folk før man dømmer de.
- C: det har jeg ikke tenkt så mye over.
- D: nei, det tror jeg ikke.

Hva vil du huske fra dette prosjektet om 3 år?

-A: Jeg vil huske at det var veldig gøy, og at vi løp rundt på forskjellige steder og filmet, og hadde på oss forskjellige kostymer og kastet sånne ting i søpla og sånn. Og det der med malingen!

- B: filmingen og resultatet.

- C: den kreative prosessen, filmingen og sånn som vi gjorde ute.

- D: kanskje jeg kommer til å huske alt tror jeg. I hvert fall dansen.

Hva tror du målet med prosjektet var for oss som planla det?

- A: å lære om respekt og sånn (tema). Og så var det å lage en dansefilm til den store forestillingen.
- B: at vi skulle lære å spille i musikkvideo? Vet ikke.
- C: Var vel å introdusere oss for en ny type kunstform (film). Å lære å være kreativ.
- D: kanskje respekt (tema).

Hva synes du kjennetegner en god lærer helt generelt?

- A: en som har kreativ opplæring, ikke bare oppgaver og vise på tavla. Og på litt spennende måte, kanskje annerledes enn det som står i boka. Og har personlig forhold til elevene, spør litt hva har du gjort i dag og lignende.
- B: en som lytter til alle, hva vi har å si. Og samtidig prøver å se ting fra deres side også i blant for å se hvilken situasjon de er i, for det er mange lærere som bare ser ting fra sin side. En du kan snakke med og stole på, som kan hjelpe deg ut av problemer (personlighet og relasjon viktigere enn fag).
- C: at læreren må være støttende ovenfor elevene. Tålmodig, ikke alle lærer like fort. Du må

tåle og gjenta ting. Litt humor er også fint.

- D: en god lærer må selvfølgelig være flink til å lære bort. Men må ikke være sånn kjedelig lærer som bare snakker fag og fag. Må være litt kreativ noen ganger, gå litt utenfor tema noen ganger. Og forstå elevene, det er viktig.