

Cutting Edge kulturskole!

- forskning, fag og praksiser i manesjen

27.-28. oktober 2015



Red. Tone Pernille Østern

Konferanseserapport

Nettverk for kulturskolerelatert forskning

Cutting Edge kulturskole!
- Forskning, fag og praksiser i manesjen
27.-28. oktober 2015
Konferanserapport

Red. Tone Pernille Østern

© Nettverk for kulturskolerelatert forskning
Norsk kulturskoleråd
Dronning Maud Minnes Høyskole for barnehagelærerutdanning

Omslagsdesign: Mari-Ann Letnes

Foto på omslaget: Kristian Wanvik (2015)

For å referere til denne publikasjonen:

Østern, T.P. (red.). (2016). Cutting Edge kulturskole! Forskning, fag og praksiser i manesjen. 27.-28. oktober 2015. Konferanserapport. Trondheim: Norsk kulturskoleråd. Nedlastet fra <http://www.kulturskoleradet.no/>

Konferansens organisering

Organisasjonskomite:

Anna-Lena Østern (leder), NTNU

Merete Wilhelmsen, Norsk kulturskoleråd

Morten Sæther, DMMH

Øivind Varkøy, NMH

Lea Moxness, Trondheim kommunale kulturskole

Mari-Ann Letnes, DMMH

Tone Pernille Østern, NTNU

Koordinator for det kunstneriske programmet:

Morten Sæther

Operativ ledningsgruppe:

Morten Sæther og Mari-Ann Letnes med kolleger ved DMMH

Administrasjon:

Norsk kulturskoleråd

Lokal administrasjon: DMMH

Presentasjoner

Nettverk for kulturskolerelatert forskning

Nettverk for kulturskolerelatert forskning er et nettverk for og med forskere og aktører innen de estetiske fagområdene i UH-sektor og pedagoger/ ledere innenfor kulturskoleområdet. Nettverket har eksistert i form av en årlig konferanse i Oslo i et samarbeid mellom Norges musikkhøgskole og Norsk kulturskoleråd i fire år. Nettverket ble revitalisert i forbindelse med «cutting edge»-konferansen 27.-28. oktober 2015 hvor nettverket valgte en nettverksleder (Elin Angelo), administrativ ledelse og en nasjonal styringsgruppe.

Konferansearenaen DMMH

DMMH er en av landets eldste utdanningsinstitusjoner innenfor barnehagefeltet. Høgskolen nyter stor respekt for sitt faglige arbeid, og har lange og gode tradisjoner innenfor barnekultur, barndom og pedagogikk. Konferansen holdes i et nyoppført kunstfagsbygg, som ble ferdigstilt i oktober 2014. Bygget rommer blant annet en stor flerbrukssal med lys og lydanlegg, et større atrium og rom for musikk og kunst og håndverk. Disse nye, lyse og velutstyrte kunstfagrommene dannet en flott ramme rundt konferansen.

Keynote-forelesere

Camilla Damkjaer is a Senior lecturer in dance theory and Head of research education at Stockholm University of the Arts. Her research concerns the methodologies of artistic research, the articulation of embodied knowledge within the arts, and the modes of consciousness in circus and dance practices.

Øivind Varkøy er professor i musikkpedagogikk og forskningsleder ved Norges musikkhøgskole. Han er også gjesteprofessor i musikkvitenskap ved Musikhögskolan, Örebro universitet. Varkøy har doktorgrad i musikkvitenskap fra Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo (2000). Varkøys forskningsinteresse er primært musikkpedagogisk filosofi og musikkfilosofi.

Magnar Fjørtoft Engen er doktorgradsstipendiat ved Norges musikkhøgskole med prosjektet *Dannelsens estetiske regime* med undertittel *Mot en rekonstruksjon av musikkpedagogikkens selvforståelse*. Temaet er inkludering og ekskludering av musikalske og pedagogiske praksiser og (re-)produksjon av ideologi (symbolsk makt) i lys av institusjonaliseringen av jazz og pop/rock i vitenskapelige og pedagogiske institusjoner.

Kunstneriske bidrag

Frode Fjellheim er professor i musikk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Han er kjent som sørsamisk musiker. Han er vokalist (joik), spiller piano og synthesizere. Han har vært frilans musiker og komponist. Fjellheim er kanskje mest kjent gjennom sitt Jazz-Joik Ensemble *Transjoik*. Han har en rekke plateutgivelser og har mottatt Spellemannsprisen i 2004.

Hanne Bæverfjord er høgskolelektor i musikk ved Dronning Mauds Mine høgskole. Hun dirigerer høgskolens student og ansatte kor og er ellers kordirigent for koret *Øremazzørene*. Hun har komponert og utgitt en rekke korarrangement.

Sunniva Hovde er førsteamanuensis i musikk ved Dronning Mauds Minne høgskole. Hun har vært freelance musiker i mange år spiller for tiden sammen med Aslak Borgersrud, Kwayela Univers og Trondheim Verdensmusikk Ensemble.

Rosha Vole er musiker fra Music Crossroads Malawi. Han er bassist, gitarist og vokalist og spiller med Konkalazi, Deo, George Kalakuzi og Neil and the New Vibrations. I Kwayela Univers har han og Sunniva jobbet med gammel malawisk musikk og tatt det frem i lyset igjen.

Bendik Espenes har spilt fiolin ved Trondheim kommunale kulturskole siden han var liten og har gått på lørdagsskolen i flere år. Andreas Bjørkås, mangeårig vinner av Landskappleiken klasse A er hans lærer nå og Bendik er med i folkemusikkgruppa «Folkens» som er et samspilltilbud ved TKK under ledelse av Bjørkås.

Lea Elisabeth Moxness er utdannet barnehagelærer fra DMMH. Hun har en master i fagdidaktikk i estetiske fag fra NTNU. Hun har siden 2003 undervist barn og unge i sirkus ved Trondheim kommunale kulturskole.

Program

Cutting edge kulturskole! Forskning, fag og praksiser i manesjen

Sted: Dronning Mauds Minne Høgskolen for barnehagelærerutdanning, Trondheim

Tirsdag 27.10. 2015

(kl. 9-11 Nettverksmøte om kulturskolerelatert forskningsnettverk- konstituering av styringsgruppe – egen invitasjon og påmelding)

Forskningskonferansen starter:

11.00-12.00 Registrering og lunsj

12.00-12.30 *Åpning av konferansen ved Rektor Hans-Jørgen Leksen ved Dronning Mauds Minne Høgskole*

Kunstnerisk ved professor Frode Fjellheim, HiNT

Velkomst fra DMMH Morten Sæther og leder for konferansen Anna-Lena Østern

12.30-13.30 **Keynote 1: Anarkistisk virtuositet eller disciplinerat konstuppror- myter och paradoxer I cirkus' forståelse av "skills"**

v/ Camilla Damkjaer, Stockholm University of the Arts

Chair: Tone Pernille Østern

13.30-14.00 Frukt og kaffe, te, forflytning til parallelle paperpresentasjoner

14.00-15.30 **To parallelle papersesjoner og to symposier** (Sesjon 1A-D)

15.30-15.45 **Frukt**

15.45-16.30 **Poster og performance** (Sesjon 2A)

16.30-18.00 **Tre parallelle papersesjoner** (en inklusive workshop) (Sesjon 3A-C)

19.30 Konferansemiddag på hotell Britannia – separat påmelding

Onsdag 28.10. 2015

- 09.00-9.30 Kunstnerisk ved Sunniva Hovde og Rosha Vole
Mangfold og fordypning – Kulturskolens nye rammeplan
v/Merete Wilhelmsen, Assisterende direktør Norsk kulturskoleråd
Chair: Morten Christensen
- 09.30-10.30 **Keynote 2: Radikalisme og konservativisme i det kunstpedagogiske feltet.**
En dialog om hva som er hva
Dialog mellom Professor Øivind Varkøy, og ph.d.-stipendiat Magnar Fjørtoft Engen, begge fra Norges musikkhøgskole
Chair: Anders Rønningen
- 10.30-11.00 Frukt, kaffe/te-pause
- 11.00-12.30 **Tre parallelle papersesjoner (Sesjon 4 A-C)**
- 12.30-13.30 Lunsj
- 13.30-14.15 **To parallelle papersesjoner (Sesjon 5A-B)**
- 14.15-14.30 Frukt/kaffe/te-pause
- 14.30-15.25 **Paneldiskusjon «Forskning om kunst og kultur i kommunene. Hva trengs?»**
Sesjonsleder: Elin Angelo
Innledning ved Inger-Anne Westby (10 min.), førstelektor ved Norges musikkhøgskole.
Dessuten 5 min. innledning ved: Camilla Damkjaer, Øivind Varkøy, Mari-Ann Letnes, Anders Rønningen
Dialog med salen
 Kunstnerisk
- Ca. 15.40 Avslutning v/ Morten Sæther, Morten Christiansen, Anna-Lena Østern

Forord

Denne konferanserapporten inneholder 28 bidrag av forfattere som presenterte på konferansen *Cutting Edge kulturskole! – forskning, fag og praksiser i manesjen 27.-28. oktober 2015*. Denne 5. konferansen for kulturskolerelatert forskning satte kulturskolen i det 21. århundret i manesjens rampelys. Samtiden er en hybrid av identiteter, kulturer, stemmer og forståelser som er i stadig bevegelse. Estetiske læringsaktiviteter knyttet til ulike kunstfag har en viktig funksjon i en slik samtid.

Kulturskolen har mulighet å være *cutting edge* – i front – nå det gjelder barn og unges læring, identitetsskaping og danning. Tema for konferansen 2015 var forsknings- og utviklingsprosjekter knyttet til hvordan kulturskolen kan være i front og utvikle praksiser, arenaer og møtepunkter som gjør kulturskolen til en sentral aktør.

Bidragene i denne konferanserapporten viser hvordan deltakere på konferansen har behandlet spørsmålet om hvordan kulturskolen kan være *cutting edge*. De ulike forfatterene har forskjellig faglig bakgrunn; de kommer fra ulike kunstfag og representerer forskjellige praksistilhørigheter (det frie feltet, barnehage, kulturskole, grunnskole, videregående skole, høyere utdanning m.m.). I rapporten er deres bidrag samlet sammen under ulike ovegrepene temaer, på tvers av kunstfaglig bakgrunn. Disse temaene er: *Rammeplan og læreplaner; Motivasjon, engasjement og mestring; Improvisasjon og interaksjon; IRISforsk; Organisatoriske modeller; Lærerutøvelse og profesjonsforståelse, lærebøker og vurdering; Radikalisme, konservatisme og ledelse i samtiden.*

Flere bidrag overlapper med andre tematiske områder enn de har blitt plassert under. Disse temaene er valgt for å vise hvordan forskning innenfor de ulike kunstfagene på tvers av faggrenser omhandler spørsmål som henger sammen med barn og unges læring, identitetsskaping og danning. Kanskje er det når kunstfagene kommuniserer med og lærer av hverandre over faggrenser og praksisareaner at kulturskolen blir *cutting edge*.

Trondheim 29.01.2016

Tone Pernille Østern (redaktør)

INNHOLDSFORTEGNELSE

KONFERANSENS ORGANISERING	3
PRESENTASJONER	4
KEYNOTE-FORELESERE	5
KUNSTNERISKE BIDRAG	6
PROGRAM	7
FORORD	9
TEMA: RAMMEPLAN OG LÆREPLANER	12
RAMMEPLAN FOR KULTURSKOLEN – MANGFOLD OG FORDYPNING	12
KULTURSKOLENS TEATERFAG I ET NORDISK PERSPEKTIV	17
TEMA: MOTIVASJON, ENGASJEMENT OG MESTRING	23
SANGELEVER OG MOTIVASJON I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	23
BRUK AV DRAMA SOM METODE FOR Å HJELPE UNGE ELEVER TIL Å MESTRE I GRUNNSKOLEN	28
GRUPPEUNDERVISNING OG INDIVIDUELLE TIMER I BEGYNNEROPPLÆRING PÅ PIANO	34
- EN CASE-STUDIE AV FØRSTE OG ANDRE ÅRS PIANOELEVER VED EN KULTURSKOLE.	34
TEMA: IMPROVISASJON OG INTERAKSJON	39
LÆRAREN SOM MEDMUSIKANT: EI UTFORSKING AV IMPROVISATORISKE PRAKSISAR I INSTRUMENTAL- OG BANDUNDERVISNING	39
INTERAKSJON I SCENEKUNST FOR BARN - TYRANNI ELLER MAGI?	42
TEMA: IRIS-FORSK	46
IRISFORSK (SYMPOSIUM)	46
1. Introduksjon	46
2. IRISprosjektet sitt bidrag i norsk kulturskoleutvikling	47
3. Iris(aksjons)forsk - et nettverk av forskende kulturskolepedagoger	49
4. Musikkpedagogens kompetansebehov i et yrkesfelt i endring	51
5. Spannende prosjekt! Men lærer dei noko?	53
6. Roller og modeller i kulturskolen	54
7. Om akkompagnatørens profesjonsforståelse - muligheter og utfordringer	56
8. Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole i Sandefjord kommune	58
TEMA: ORGANISATORISKE MODELLER	61
TENTHAUS OSLO - EN INKLUDERENDE ORGANISATORISK MODELL FOR FRAMTIDAS KULTURSKOLEELEEV?	61
KULTURSKOLEN I VIDEREGÅENDE SKOLE – SAMMEN OM ELEVEN	66
BEING TALENTED – BECOMING A MUSICIAN	70
- LÆRINGSMULIGHETER PÅ TALENTUTVIKLINGSPROGRAM	70
KUNSTPROGRAM OG KREATIVE PARTNERSKAP	74
GRUNDLÄGGANDE KONSTUNDERVISNING I FINLAND	80
DRAMA/TEATER I DEN SVENSKA KULTURSKOLAN - FÖRUTSÄTTNINGAR OCH FORSKNING	86
DANSEFAG OG FAGLIGHET I DANS I GRUNNOPPLÆRINGEN	91
PROSJEKTET «SPILL LEVENDE!»	95
– UTVIKLING AV SCENISK SPILLKOMPETANSE HOS BARN OG UNGE	95
TEMA: LÆRERUTØVELSE OG PROFESJONSFORSTÅELSE, LÆREBØKER OG VURDERING	99
SIRKUNSTNEREN –SIRKUSUNDERVISNING I DET KULTURSKOLERELATERTE FELTET	99
GEHØR OG NOTEKYNDIGHET I LÆREBØKER FOR UNGE INSTRUMENTALISTER	105
VURDERING I KULTURSKOLENS INSTRUMENTALUNDERVISNING	109
TEMA: RADIKALISME, KONSERVATISME OG LEDELSE I SAMTIDEN	114

KEYNOTE: RADIKALISME OG KONSERVATIVISME I DET KUNSTPEDAGOGISKE FELTET	114
- EN DIALOG OM HVA SOM ER HVA	114
PRESENT-DAY DANCE PEDAGOGY IN DIALOGUE WITH ARTISTIC LEADERSHIP IN CONTEMPORARY CHOREOGRAPHIC PROCESSES AND LEADERSHIP THEORY	122

Tema: Rammeplan og læreplaner

Rammeplan for kulturskolen – Mangfold og fordypning

Merete Wilhelmsen

Norsk kulturskoleråds landsmøte 2012 bestilte en ny rammeplan i vedtak i forbindelse med ny virksomhetsplan for perioden 2013-2014. Rammeplanen vil til sommeren 2016 inneholde fire kapitler: kapittel 1; Kulturskolens samfunnsoppdrag, kapittel 2; Prinsipper og retningslinjer, kapittel 3; Fagplaner og kapittel 4; Kvalitet i kulturskolen. Denne teksten er en redegjørelse for det arbeidet Norsk kulturskoleråd faktisk gjør og planlegger å gjøre i forbindelse med implementering av den nye rammeplanen i de norske kommunene.

Kapittel 1 – Kulturskolens samfunnsoppdrag

I dette kapittelet omtales blant annet skolens verdigrunnlag, mål og innhold, organisering i de tre ulike programområdene og kulturskolen som lokalt ressurscenter.

Kapittel 2 – Prinsipper og retningslinjer for kulturskolevirksomhet

Kapittelet beskriver de rammer som må være på plass for å sikre den kvaliteten i innholdet som skisseres i det første kapittelet. Her omtales kompetansekrav for tilsetning i kulturskolen, kvalitet og lokalt utviklingsarbeid, læreplanarbeid og forskning.

Grunnprogrammet

Et program som kan bestå av kurs av kortere avgrenset karakter, som en karusell hvor elevene får kjennskap til flere av kulturskolens disipliner, som viser kulturskolen som ressurscenter. Tilbudet kan med fordel gis i samarbeid med eksterne samarbeidsparter, eller som et rent kulturskoletilbud. Dette programmet skal også ha høy kunstnerisk kvalitet og undervises av lærere med høy kompetanse.

Kjerneprogrammet

Kjerneprogrammet er kanskje det som mange forbinder med det tilbudet kulturskolen gir til de fleste elevene i dag med opplæring på et instrument eller fag med ulike faser og forventninger til progresjon.

Fordypningsprogrammet

Dette programområdet er det som mange kanskje vil benevne som et talentprogram slik dette tilbudet framstår mange steder i dag. Fordypningsprogrammet består av flere fagtilbud og mer tidsbruk og langsiktige håndverksmessige og kunstneriske målsettinger. Innholdet i tilbudet kan knyttes opp mot Musikk, dans, drama på videregående skole og/ eller høyere utdanning.

Kapittel 3 – Fagplaner

Fagplaner innen de fem fagområdene musikk, dans, skapende skriving, teater og visuell kunst ferdigstilles fra fagplangruppene i desember 2015. Det har blitt aktualisert et behov for å se på andre fagplaner innen andre fag, for eksempel sirkus, og dette vil komme i neste omgang.

En fullstendig oversikt over representasjon i fagplangruppene ligger på

www.kulturskoleradet.no

Høringsperioden er ferdig i mai 2016.

Kapittel 4 – Kvalitet i kulturskolen

Det vil bli tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets ståstedsanalyse¹ og det arbeides med å se på kvalitetssikringssystemet PULS. Dette er et analyse- og prosessverktøy for arbeid med kvalitet og utvikling i skole og barnehage. Vi er i ferd med å utvikle PULS Kulturskole blant annet i samarbeid med stiftelsen IMTEC. Prinsippene i PULS er basert på relevant forskning. Se www.conexus.no/puls for mer informasjon. Dette arbeidet ferdigstilles til sommeren 2016.

¹ <http://www.udir.no/Utvikling/Verktoy-for-skoleutviklinganalyser/Statedsanalyse-for-skoler/>

Forskjellene mellom ny og gammel rammeplan

Følgende aspekter er annerledes i den nye rammeplanen i forhold til den gamle: Veiledning for lokalt rammeplanarbeid, veilederkorps, perspektivskifte i Norsk kulturskoleråd, forskning, samarbeid med UH sektor nasjonalt og regionalt, samarbeid med KS nasjonalt og regionalt og kompetanse for kvalitet 2016-2025.

Veiledning for lokalt rammeplanarbeid

Veiledningen skal være et insentiv til skoleeier og kulturskolens ansatte til å arbeide med rammeplanene i sin fulle bredde og dybde. Ett av suksesskriteriene for å få en plan til å virke er nettopp en aktiv skoleeier som gjennom vedtak og oppfølging av disse medvirker til at kommunene tar rammeplanen i bruk.

Veilederkorps

Det er nå under operasjonalisering et veilederkorps i Norsk kulturskoleråd bygd på mal etter Utdanningsdirektoratets veilederkorps² for bedring av læreprosessene i skolen.

Perspektivskifte i Norsk kulturskoleråd

Landsmøtet i 2014 vedtok en annen viktig rapport; Skaarutvalgets rapport – Ny tid nye oppgaver³ hvor det blant annet skisseres et betydelig perspektivskifte i Norsk kulturskoleråd:

Kulturskolerådets samlede oppgaver framover må ha mindre fokus på å være prosjektaktør direkte ut til den enkelte kulturskole, til det å skulle møte kommunene ut fra deres behov for assistanse, veiledning og støtte i et bredere spekter.

Dette er et viktig perspektivskifte som har betydning for den nye rammeplanen.

Forskning

² <http://www.udir.no/Utvikling/Veilederkorps/Artikler-veilederkorps/Veilederkorps---historikk/>

³ *Ny tid- nye oppgaver* Skaarutvalgets rapport til Landsmøtet 2014. Norsk kulturskoleråd

Norsk kulturskoleråd har fått en rådgiver med forskningskompetanse som har fått et spesielt ansvar for forskning innenfor det kulturskolerelaterte feltet. Slik forskning er sterkt vektlagt i våre plandokumenter. Kulturskolerådet inngikk i desember 2015 en samarbeidsavtale med Norsk Nettverk for Kulturskolerelatert Forskning (NNKF).

Samarbeid med UH sektor nasjonalt og regional

Det arbeides for å få på plass et systematisk regionalt samarbeid med UH-sektor og KS med utgangspunkt i en pilot i BTV-regionen (Buskerud, Telemark og Vestfold). En nasjonal undersøkelse vil være en naturlig forlengelse av dette.

Samarbeid med KS nasjonalt og regional

I forbindelse med utsendelse av Veiledningen har KS sentralt sendt et følgeskriv⁴ til kommunene hvor de peker på KS' eierstrategi for barnehage og skole og betydningen av et systematisk kvalitetsarbeid i kommunene.

Kompetanse for kvalitet 2016-2025 – Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere fram mot 2025.

Det er gledelig å registrere at også kulturskolens ansatte nå er en del av denne strategien:

Kompetanseutvikling som omfattes av strategien Målgruppene for denne strategien er lærere, kulturskolelærere og skoleledere. (Kunnskapsdepartementet, 2015)

Adgangen til ordningen betyr ikke tilgang for alle som ønsker det av kulturskolens ansatte. Her er det et arbeid å gjøre både fra kommunalt hold og fra UH-sektor for å satse på, og tilrettelegge for relevant videreutdanning for denne målgruppen. Ut fra dette er det viktig å fortsette det gode samarbeidet med UH-sektor og forskning innenfor dette feltet. Dette vil utgjøre *en* viktig faktor for utviklingen av de norske kulturskolene.

For mer informasjon se www.kulturskoleradet.no.

⁴ Følgeskriv *Veileder til planarbeidet for kulturskolene*, KS 17.08.2015

Referanser:

KS. (2015). Følgeskriv Veileder til planarbeidet for kulturskolene. Oslo: KS

Kunnskapsdepartementet. (2015). Kompetanse for kvalitet. *Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere fram mot 2025*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Norsk kulturskoleråd. (2014). Ny tid nye oppgaver *Skaarutvalgets rapport*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd

Norsk kulturskoleråd. (2015). Rammeplan for kulturskolen *Mangfold og fordypning*. www.kulturskoleradet.no (finnes kun digitalt)

www.conexus.com/puls

www.kulturskoleradet.no

www.utdanningsdirektoratet.no

Forfatterinfo:

Merete Wilhelmsen

Assisterende direktør

Norsk kulturskoleråd

merete.wilhelmsen(at)kulturskoleradet.no

Kulturskolens teaterfag i et nordisk perspektiv

(del av symposium)

Anna-Lena Østern

Innledning

Jeg innleder symposiet om kulturskolenes teaterfag i Norden med å gi to tidsbilder av hva drøftinger, kamp om og forståelse av hva drama og teater er i barns og unges liv i pedagogisk, kanskje kunstpedagogisk kontekst karakteriseres av. Det ene bildet er fra 1970-tallet. Det andre er fra 2015. Når Gavin Bolton 1979 i boken *Towards a Theory of drama in education* prøvde å sortere ulike slags drama gjennom å lage typologi, fant han at i pedagogisk kontekst opererte man med fire type av drama: dramaøvelser, dramatisk lek, teater, og drama for å nå innsikt.

Dramaøvelser: Øvelsene er alltid korte, har et mål og et slutt punkt. Ikke noen høy grad av innlevelse, men problemløsende.

Dramatisk lek: Leken har ikke tidsbegrensning, og det er sjelden klart mål eller slutt punkt. Flyt, fleksibilitet. Leken savner klarhet i forhold til ytre form, man gjennomlever, og det er nødvendig med en kilde til interesse for å gi energi til improvisasjonene.

Teater: Teater har krav til klarhet i tale og handling. Alt arbeid er rettet mot et sluttprodukt, en forestilling.

Innsiktsorientert drama: kan inneholde element fra de tre forannevnte formene, men det avgjørende er å leve gjennom og tenke gjennom av det man er med om. Drama ser ut som handling, men er uttrykk i handling. Læring gjennom innsiktsorientert drama er sentrert omkring forandring av deltagerens forhold til et fenomen, en innsikt.

Bolton var sterkt inspirert av Dorothy Heathcotes utformning av eksplorative dramaformer, drama i undervisningen (DIU) hvor ulike konvensjoner ble brukt for å forstå mer og for å finne «brotherhoods». En yndet konvensjon var 'lærer-i-rolle'. Denne typen av montasje av ulike konvensjoner var nok så stilisert, bygget på samarbeid, og skulle alltid inneholde metarefleksjon både i rolle og utenfor. Prosessdrama er en sjanger utledet av denne

teaterformen. En annen sjanger er devising, som er mer produksjonsorientert, og der det collageaktige ved prosessdrama er utviklet med noen slags narrativ linje. I devising er publikum deltagende og forestillingene kan være interaktive som i teater-i-undervisningen (TIU). Gruppeteater og lokalteater (communityteater) er teaterformer som kan knyttes til Boltons typologi, modell 4.

Det andre tidsbildet jeg vil løfte fram er et stykke inn i 2000-tallet. Hva har så skjedd siden Bolton skrev sin bok? I forhold til ham selv er det klart, og rundt millennieskiftet holdt Bolton en keynote i York rubrisert: *It's all theatre!* (*Drama Research*, 2000, volume 1) og han skrev en populær utgave av sin doktorsavhandling *Acting in Classroom Drama* (1998). Ved Aarhus universitet har kontinentale strømninger virket inn på hvordan tanker om dramapedagogikk er utviklet med inspirasjon fra dramaturgi, teaterantropologi og systemteori. Janek Szatkowski, Ida Krøgholt og Niels Lehmann har alle skrevet seg inn i disse strømningene. Det er ikke så uventet at Charlotte og Jan Fogh (2015) fra Metropolia høghskolen i København ved et symposium i Helsinki i mai 2015¹ beskriver teater som en døende form. Han er opptatt av samfunnsforandringer som allerede har vist hvordan fiksjonalisering, selviscenesettelse og bruk av ulike former for autobiografisk materiale, stiller spørsmål ved hva slags teater som kan tale til mennesker i vår egen tid. Dette kalles en performativ vending, og er knyttet til fokus på kroppslig uttrykk (corporeality) og en «ny» (emergent) estetikk (se Fischer-Lichte, 2008) hvor teatret ikke lenger er dominert av det skrevne ordet, teksten, men av ulike typer av symbolske, eller konkrete handlinger. Institusjonsteatrene strever med å følge med gjennom ulike adaptasjoner, mye cross over og fusjon av ulike sjangerelementer. Samtidig lever en musikaltradisjon videre som en fusjonsform yndet av publikum. Når Kristian Nødtvedt Knudsen i sitt doktorgradsprosjekt lanserer en del dogmer som skal bidra til at deltagere i dramaforløp stanser opp ved stopp-punkt, og blir ristet ut av det tilvante, ja, da sier han at et dogme er ikke å bruke lærer-i-rolle. Han har som mål å fornye dramapedagogikken, gjenerobre dess kunstneriske potensiale og ta fragment, episoder og selvrefleksive elementer inn i en dramapedagogikk for vår egen tid (Knudsen, 2015).

Ved symposiet drøftet deltagerne hvordan kulturskolen som en kunstpedagogisk institusjon plasserer seg i dette teaterlandskapet.

¹ Symposium ved konferansen *Nordisk fagdidaktikk 4, 27-29.5. 2015, Drama in a future perspective*, Helsingfors universitet.

Problemformulering for symposiet

Mot den ovenfor skisserte bakgrunnen er symposiets spørsmål:

Hvilke teaterforståelser skrives inn i nordiske læreplaner for faget i kulturskolen?

Interessen er rettet mot: Hvem er teaterfaget tenkt for? Hvordan bidrar kulturskolen til bredde og dybde i teaterfaget? Med et diskurskritisk perspektiv blir spørsmålet hvem som har definisjonsmakten, konkret hva gjelder utformning av nasjonale og lokale fagplaner? Hva gir kulturskolen som tilbyder av teater og drama i kulturskolen? Hvilken betydning er teater tenkt å ha i barns og unges liv- når de kan velge? Og, ja, hvem er det som kan velge, ettersom det er avgifter for deltagelse? Hvem har rett til å undervise i drama og teater i kulturskolen? Hvilke konsekvenser får svarene på disse spørsmålene for hva slags teaterfag som skrives inn i kulturskolens fagplaner og virksomhet? I en artikkel til et temanummer i tidsskriftet RIDE om læreplaner i kunsthøgskolen i et internasjonalt perspektiv har Eva Österlind, Anna-Lena Østern og Rannveig Thorkelsdóttir (2016) gjort dokumentanalyser av læreplansdokumenter for kunsthøgskolen drama/teater fra de ulike nordiske landene. Når det gjelder kulturskolen var det vanskelig å finne læreplansdokumenter, men også vanskelig å finne trender akkurat i kulturskolen. I tabell 1 en sammenstilling av rammefaktorene i kulturskolen. I Island finnes ingen nasjonal organisasjon for kulturskolen, men Norge har en obligatorisk skyldighet (dvs. kommunene) til å tilby kulturskole. I Danmark får musikken i kulturskolen økonomisk støtte fra sentralt hold, men ikke de andre fagene. I Sverige virker det lokale initiativet å være avgjørende. Både i Danmark, Norge og Sverige er 80% av virksomheten knyttet til musikk. Konferansen *Cutting edge kulturskole* i Trondheim 27.-28.10. 2015 synliggjorde den transformasjon av kulturskolen som har skjedd i Norge- i retning av mer åpenhet for alle kunsthøgskolen.

Tabell 1. Teater i kulturskoler i Norden (etter Österlind, Østern & Thorkelsdóttir, 2016, min oversettelse og modifisering).

Programbeskrivelse Land	Navn på skoletype og betingelser	Typer av kurser i teater	Lærer-kvalifikasjon	Hvilken myndighet bestemmer over rammene?
Danmark	Musikk- og kulturskole 'Den musiske skolen'	Mange ulike typer av kurser i teater	Kompetanse i kunsthøgskole, ofte en femårig utdanning	Hver kommune (98) må tilby denne skoletypen, ofte i samarbeid med grunnleggende

				utdanning; Rammevilkår definert av det Nasjonale kulturrådet
Island	Musikkskoler (689 studenter) Music schools (689 students), men ingen nasjonal organisering av kulturskoler			Noen lokale arrangements for drama og teater
Finland	‘Grundläggande konstundervisning i teaterkonst’ Grunnkurs 540 timer Fordypning 760 timer	Introduksjon for små barn I aldermen 3-6 år Grunnkurs i teater Fordypning i teater	Kompetanse i drama/teater som ‘instruktør for teateruttrykk (4 år yrkeshøgskole- utdanning), lærerutdanning, eller skuespiller- utdanning	Utbildningsstyre- lsen bestemmer over læreplaner. Hver kommune bestemmer over lokal organisering, budsjett og lærere.
Norge	‘Kulturskole’ Vanligvis timer en gang per uke	Mange kurser i teater og sirkuskunst; Grunnprogram (åpent) Kjerneprogra- m (åpent) med intro- og for- dypnings- kurser Talentprogram (audisjon)	Bachelor eller master i faget, og (fra 2015) lærerutdanning	Nasjonal rammeplan fra Kulturskolerådet Hver kommune (418 kulturskoler) bestemmer om lokal organisering, budsjett og lærere.
Sverige	‘Musik- och kulturskola’ Kursene er i prinsipp åpne (men det er kø) Timer vanligvis en gang per uke. I 2014 var 13.511 elever innskrevet på drama/teaterkurse r	Ulike teater og dramakurs. Samarbeid med skole gjennom ‘Skapande skolprosjekt’	Drama og teaterpedagoger , ofte også innleiet for skoleprosjekter	Ingen nasjonal rammeplan. Skolformen eies av kommunen (290). Hver kommune bestemmer over lokal organisering og budsjett og lærere.

Teaterfaget er i kulturskolen rammesatt som et kunstfag med mål å arbeide med kunstnerisk formidling. Både Danmark og Finland viser en interesse for å fange opp teaterinteresse gjennom drama- og teaterlek for barn fra alderen 3-6 år.

En forforståelse for dette symposiet er at teaterfaget i kulturskolen trenger en transformasjon fra en retning mot institusjonsteatrets praksiser i retning mot mer deltagerorienterte, kollaborative og kollektive skapende teaterprosesser. Symposiet har ikke gitt noe klart svar på om det forholder seg slik. Det som viste seg var at det fins et vell av interessante teaterpraksiser i kulturskolene, og at det avgjørende er hvem som tar hånd om teaterundervisningen. Et meget interessant eksempel var den teatervirksomhet med stor bredde som Anne Meek og Thor Helge Allern presenterte ved konferansen i Trondheim. I Norge er en nasjonal fagplangruppe i gang med å formulere et teaterfag for barn og unge mennesker. Teaterfaget i kulturskolene har mange undervisningstimer, og faget er praksisrettet.

Referanser:

Bolton, G. (2000). It's all theatre. *Drama Research*, 1, 21-29.

Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*. Birmingham: Trentham Books.

Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman Group.

Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: a new aesthetics*. London: Routledge.

Fogh, C. & Fogh, J, (2015). The Postdramatic Turn - Recasting the Dramatic Curriculum. Paper presented at the symposium Drama in a future perspective, *NoFa 4 conference* at Helsinki University 27-29 May 2015.

Knudsen, K.N. (2015). Sociale medier – en ny scene for dramapedagogen. I *Drama Nordisk dramapedagogisk journal*, nr 3, s. 46-50.

Österlind, E., Østern, A-L. & Thorkelsdóttir, R.B. (2016). Drama and theatre in a Nordic curriculum perspective – a challenged art subject used as a learning medium in compulsory education. *RIDE* (akseptert og under publisering, januar 2016). DOI:10.1080/13569783.2015.1126174

Forfatterinfo

Anna-Lena Østern (EdD)

Professor i kunsthøgskolepedagogikk, Program for lærerutdanning, NTNU

anna.l.ostern(at)plu.ntnu.no

Tema: Motivasjon, engasjement og mestring

Sangelever og motivasjon i videregående opplæring

Christer T. Aannestad

I denne teksten vil jeg presentere utvalgte oppdagelser fra masterstudien; *Elevers motivasjon i et sangdidaktisk landskap [...]*(Aannestad, 2015). Disse kan blant annet være et bidrag til utviklingen av sangundervisningen i videregående opplæring, samt i kulturskolen. Jeg vil også knytte noen bånd til den sangmetodiske tilnærmingen *Komplett Sangteknikk*, hvis filosofi kan være til inspirasjon for å optimalisere elevers motivasjon i fremtidig sangundervisning.

I pedagogisk litteratur hevdes det at motivasjon er avgjørende for all menneskelig aktivitet og læring og at elever som har mistet lysten får lite eller ingenting ut av lærings situasjonen (Lillemyr, 2007; Vejleskov, 2009). Innsikt i den enkelte elevs motivasjon for sangfaget synes dermed å være avgjørende for at læring skal finne sted. Dette ledet meg frem til studiens problemstilling: Hvordan forklarer elever sin motivasjon i et sangdidaktisk landskap?

Studiens empiri bygger på to gruppeintervjuer med seks elever fra to ulike musikklinjer (videregående skoler) i landet. Med en *fenomenologisk-hermeneutisk* tilnærming har jeg forsøkt å nå frem til dyptgående og nyanserte beskrivelser av deres motivasjon i møte med sangfaget. Empirien ble fortolket i dialog med fire teoretiske perspektiver; *Selvbestemmelses-teorien* (Ryan & Deci, 2000), *Målorientering* (Nicholls, 1989), *Sosial motivasjon* (Drugli, 2012; Lillemyr, 2007), og *Prestasjonsmotivasjon* (Atkinson, 1964). Gjennom analysen av datamaterialet arbeidet jeg frem tre meningstemaer som beskrives i det påfølgende avsnittet.

Studiens oppdagelser: Meningstemaene drivkraft, møte og øving

Meningstemaet *drivkraft* har til hensikt å forklare elevenes interesse for å velge sang som hovedinstrument. Foruten den sosiale anerkjennelsen fra blant annet kor, band og UKM¹, nevnte enkelte elever også muligheten til å oppnå gode karakterer som avgjørende for sitt valg.

¹ Forkortelse for Ungdommens Kulturmønstring.

Karakterer betegnes ofte som ytre motivasjon. Likevel påpekte flere at karakterer kan inspirere til innsats og høyere kompetanse. I tråd med Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000) teoretiske bidrag kan karakterer dermed også appellere til elevenes indre motivasjon.

Det andre meningstemaet, *møte*, fanger opp elevenes motivasjon stilt ovenfor ulike typer repertoar, samt i møte med læreren. I den anledning fikk den klassiske sangtradisjonen stor oppmerksomhet. De første møtene med klassisk sang ble skildret som forstyrrende for motivasjonen av de fleste. Stadig eksponering, mestringsopplevelser og verdien av allsidighet virket imidlertid stabiliserende igjen. En av elevene uttrykte det slik:

[...] Kaffe, kaffe er en typisk ting som ikke er godt første gangen, eller øl – men så drikker man det et par ganger og så smaker det godt. Det er litt sånn med klassisk [sang]. Det var i hvert fall det for meg (Espen). (Aannestad, 2015, s. 78).

Jeg leser dette som en transformativ motivasjonsprosess, fra ytre til indre motivasjon. Videre artikulerte to av elevene møtene med læreren som lite autonome, med en følelse av ikke å bli forstått. May Britt Drugli (2012) omtaler dette som en negativ lærer-elev-relasjon. Det kan også omtales som ytre motivasjon/amotivasjon (Ryan & Deci, 2000). To andre elever skildret møtene som svært autonome og understreket at læreren var engasjerende. Dette tangerer indre motivasjon og en positiv lærer-elev-relasjon. De siste elevene fortalte at de satte pris på å bli tildelt repertoar, noe som vitner om en god lærer-elev-relasjon og en engasjerende lærer.

Meningstemaet *øving* forklares av elevene som dikotomien noe de *må gjøre* (skolerelatert øving, ytremotivert) versus noe de *vil gjøre* (fritidsrelatert øving, indremotivert). Likevel synes fire av elevene å forenes om at teknikk og stemmeutvikling er viktig og/eller at de kunne tenke seg å leve av å synge. Slike mål fordrer at det øves på instrumentet og åpner dermed for å forstå øving som et mål i seg selv, altså som indre motivasjon.

Forbindelsen til eksistensfilosofien og bidraget til den didaktiske relasjonstenkningen

Underveis i analysearbeidet oppdaget jeg at rammene for motivasjonsteorien var sprengt. Den kunne ikke forklare elevenes motivasjon alene. Deres måte å uttrykke hva som gav/ikke gav mening i undervisningen ledet meg inn i en dialog med eksistensfilosofisk tekning. Heri fikk blant annet Otto F. Bollows (1969) møtebegrep betydning for mine fortolkninger. Han forklarer *møte* som en skjebneforandrende og rystende opplevelse som fremtvinger en forandring – en

beskrivelse som tangerer elevenes transformative møter med den klassiske sangtradisjonen. Hans perspektiver om *øving* som et mål i seg selv (Bollnow i Ruud, 1983) ble også viktig for å kunne forstå elevenes motivasjon for det håndverksmessige ved faget.

Min erfaring er at motivasjonsteoriene ofte artikuleres som eksplisitte læringsverktøy i pedagogisk litteratur, mens de i didaktisk litteratur opptrer som et mer implisitt fokus for å muliggjøre elevens læringsutbytte. Slik sett vil jeg hevde at meningstemaene drivkraft, møte og øving kan være et bidrag til å gjennomsyre alle aspektene i den didaktiske relasjons-modellen. På den måten vil de kunne styrke motivasjonens plass i en sangdidaktisk kontekst.

Komplett Sangteknikk (CVT) og motivasjon

CVT er en sjangeruavhengig metode som synes å ha stor innvirkning på elevens motivasjon blant annet fordi de får mulighet til å designe sin egen «sound», uten å skade stemmen. I videregående opplæring kan CVT for øvrig være et positivt bidrag til å sidestille den rytmiske og klassiske sangtradisjonen, og slik sett bane vei for en enda mer allsidig undervisning.

Etter snart fire år med studier ved CVI² har jeg lært å analysere og tilpasse instruksjonene mine etter elevenes læringstyper (logisk, auditiv, kinestetisk, visuell og imaginær – eller en kombinasjon av disse). Når elevene får instruksjoner som samsvarer med måten de lærer best på erfarer jeg at både motivasjon og lærelyst øker. I motsetning til den tradisjonelle mesterlæretradisjonen der valgene ofte overlates til læreren spør CVT-pedagogen gjerne: «Hva kan jeg hjelpe deg med?». Dette åpner i stor grad for dialog og elevautonomi med den indre motivasjonen i fokus. Selv om både kulturarv og allsidighet bør fremmes videregående opplæring er det en fordel for motivasjonen om elevene får være med å bestemme mest mulig. Cathrine Sadolin (2012; 2015), grunnleggeren av Komplett Sangteknikk, hevder det er viktig at tvetydige fagbegreper erstattes med nye, at alle termer har en definisjon, at alle lyder kun har ett begrep og at samtlige begreper kun betyr én ting. Dette mener jeg er en styrke for lærer-elev-relasjonen fordi en felles språkramme gjør det lettere å kommunisere, uavhengig av hvilken lærer en går til. Innen andre sangmetoder har den tradisjonelle begrepsbruken ofte ulik betydning hos den enkelte lærer. Dette kan føre til misforståelser og frustrasjon. Jeg lurer derfor på om det er mulig å forenes om en felles terminologi som passer for alle metoder?

² Forkortelse for Complete Vocal Institute (København), sanginstituttet Cathrine Sadolin åpnet i 2005.

Lyd i seg selv kan ikke skade, men ukontrollerte spenninger som hindrer stemmebåndene i å svinge fritt kan, hevder Sadolin (2012). Alle lyder kan altså produseres på forsvarlig vis så lenge en forholder seg til et spesifikt sett regler. Med dette vil jeg oppfordre til stor ydmykhet ovenfor sangtekniske områder der kompetansen ikke strekker til (ennå). Fortell i hvert fall ikke eleven at visse lyder er skadelige ute å være hundre prosent sikker først.

Denne teksten er ment som en inspirasjon i det videre arbeidet med å optimalisere elevens motivasjon i sangundervisningen. I den anledning vil jeg sitere Sadolin som, i ydmykhetens navn, sier at: «Keep what works for you and leave the rest» (Sadolin, 2015, s. 3). Samtidig understreker hun at det ikke finnes noen absolutte sannheter. Hennes pågående forskning møter stadig på anomalier som gjør at tidligere sangtekniske «sannheter» har måttet vike for nye. Den nyreviderte boken hun publiserer vinteren 2015 vitner om nettopp dette.

Referanser:

Aannestad, C. T. (2015). *Elevers motivasjon i et sangdidaktisk landskap. En fenomenologisk-hermeneutisk intervjuundersøkelse med seks sangelever i den videregående skolen.* (Masteroppgave). Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.

Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction To Motivation.* New York, Chicago, San Francisco: D. Van Nostrand Company.

Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (R. Myhre, overs.). Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse. Hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ruud, E. (1983). *Musikken - vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk Musikkforlag.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Sadolin, C. (2012). *Complete Vocal Technique* (3. utg. Vol. 1). København: Shout Publications.

Sadolin, C. (2015). *CVT Workshop Manuscript*. Upublisert manuskript. Complete Vocal Institute i København.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Vejleskov, H. (2009). *Motivation. Om motivationens betydning for undervisningen*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.

Forfatterinfo:

Christer T. Aannestad (master i kunstoffagdidaktikk)

Lektor i sang- og dramafag ved Orkdal kulturskole, frilans utøver og vokalpedagog

christer(at)christeraannestad.no

Bruk av drama som metode for å hjelpe unge elever til å mestre i grunnskolen

Heidi Håvan Grosch og Oddbjørn A. Hagen

I presentasjonen snakket vi om Heidi sin masteroppgave, *Empowering Young Language Learners: Drama as a method in the English as a second language grade school classroom* (Grosch, 2015). Det ble gjennomført under paraplyen Mestringsprogrammet, et mangeårig samarbeid mellom Kulturskolen i Levanger og lokale skoler, der elevene utfordres til å prøve nye måter å lære på gjennom kunstfagene. Oddbjørn har vært involvert fra den grunnleggende fasen i 2001, og var med for å gi bakgrunn om programmet. Forskningen undersøkte om drama som metode, definert på en veldig bred måte, kunne gi mestring til *English language learners* i tre norske barneskoleklasser. Fokuset var på elevenes sine perspektiver.

Forklaring av Mestringsprogrammet

Mestringsprogrammet ble startet som en del av Levanger Kommunes kultur- og helsesatsning i 2001. Fokus på barnets iboende ressurser står sentralt i programmet og tanken er at skapende arbeid og mestring kan bidra til sosial styrking og forebygging av psykisk helse hos barn (Grendahl, 2001). Mestringsprogrammet er i kontinuerlig utvikling med hensyn til metoder og tilnærminger, og bruk av drama i engelsktimer noe nytt som ble utprøvd med dette mastergradsprosjektet.

Drama som metode som definert i masteroppgaven

Drama som metode kan bli definert på mange forskjellige måter og ikke alle er enige om hva det betyr; Heidi kunne ha brukt *drama som hjelpemiddel eller verktøy*. Definisjoner fra drama-based instruction (DBI Network, 2015), creative dramatics (Yi, 2003), educational drama (National Council for Curriculum and Assessment, 1999), process drama (O'Neill, 1995), i tillegg til arbeid fra Viola Spolin (1999, n.d.) og Keith Johnstone (Fox, 2013) var trukket inn i definisjonen av drama som metode. Kroppsspråk og bevegelser som verktøy for

fysiske uttrykk som er en del av drama (Finlay-Johnson, 1912) og språklæring (Krashen, 2011) er også inkludert.

Beskrivelse av prosjektet

64 elever i tredje, fjerde og femte klasse deltok i prosjektet og jobbet med en kombinasjon av ulike dramaaktiviteter, teknikker, og bevegelser som inkluderte dukker, improvisasjon og lek, rollespill, samt bruk av manus og publiserte tekster, og en forståelse av kroppsspråk. Elevene ble spurt om deres egne oppfatninger av mestring i engelsk, definert som motivasjon, trygghet, selvtillit, relasjoner til klassekamerater og interessen. Spørsmål var basert på arbeidet av mange forskjellige forskere som inkluderte Chris Boudreault (2010), Mihaly Csikszentmihalyi (1990), Stephen Krashen (2011), Seth Kreisberg (1992), Richard Ryan and Edward L. Deci (2000), og Manfred Schewe (2013). Elevene fylte ut spørreskjema med både kvantitative og kvalitative spørsmål på norsk rett etter Mestringsprogrammet. 4. og 5. trinn svarte på samme spørsmål etter ett år.

Dataene har blitt ordnet i et Excel-dokument, og presentert som ”frequency diagrams” som brukes til å sammenligne resultater innenfor et klassetrinn, mellom karakternivå, og mellom det primære spørreskjema og oppfølgende spørreskjema. Fordi antallet elever som fullfører hvert spørreskjema var annerledes, ble alle dataene fra spørreskjemaene presentert som tall i prosenter i stedet for de faktiske tallene slik at resultatene er sammenlignbare. Observasjoner gjort av både klassenes lærere og Heidi supplerte disse dataene. Fordi Heidi var både forsker og lærer i Mestringsprogrammet, er det svært sannsynlig at resultatene kunne lett ha blitt påvirket. Mer forskning er nødvendig for å støtte resultatene fra dette mastergradsprosjektet for å avklare om elevene opplevde mestring på grunn av Heidi som lærer eller bruk av drama som metode.

Resultater

Selv om noen få elever svarte negativt på noen spørsmål og hver elev ikke svarte på alle spørsmål, svarte flertallet positivt på at bruk av drama som metode gi mestring i sine engelske klasser og til seg selv gjennom dette mastergradsprosjektet. Tredjeklassinger sa de var mer motivert og sikker på engelsk; etter ett år, sa fjerde og femte klassinger det samme. Noen skrev “om vi ikke skjønner alt så kan vi forstå det ut fra det vi kan”, “det gir teksten

betydning”, og “for da lever vi oss inn i engelsk”. Lærerne i 5. trinn sa for eksempel at “du gir elevene mulighetene til å si ‘her er jeg’, og du tillater dem å prøve... og se at engelsk ikke er så skremmende som de trodde... og når du bruker musikk og drama, lærer de raskere” og lærerne i 5. Trinn for eksempel at, “noen elever var mer aktive i engelsk etter Mestringsprogrammet, de rekker opp hender oftere”.

Fra disse foreløpige resultatene ser det ut til at drama som metode øker elevenes forståelse av og motivasjon mot engelsk, ved hjelp av dramaaktiviteter, teknikker, og bevegelser engasjerer elever og gjør læringen mer interessant, og at standard pensum kan bli beriket og begreper kan læres lettere. Dataene ville vært mer troverdige med et spørreskjema som ble delt ut før mastergradsprosjektet startet i stedet for bare etterpå, med en sammenligning mellom to lignende engelskklasser der en brukte drama som metode og en som ikke gjorde det, og hvis Heidi ikke hadde fungert som både forsker og lærer. Det er også viktig å forsette å diskutere hva drama som metode betyr.

Framtiden

"Ved å tillate barn å lære gjennom kunst, blir de vekket til en virkelig dyptfølende undervisningsmetode som knytter dem til hva de lærer" (Palmer, P., 1999 i Goral, 2000, s. 54). Kulturskolen i Levanger forsetter å jobbe videre i Mestringsprogrammet med alle typer kunsthøgskole (inkl. drama, musikk, dans, film, og visuell kunst) for å styrke barns selvfølelse ved å ta tak i barnets ressurser og legge til rette for opplevelse av mestring. Dette masterprosjektet er bare en liten del av hele mestringsfeltet, og mer forskning om bruk av kunsthøgskole for å mestre elevene på skolen er nødvendig. Når vi gir elever nye muligheter til å lære og la dem vise fram hvem de er og hva de kan, på deres egen måte... er det, mer enn noe annet, ting som tyder på at metoden fremmer læring. Hvis vi ønsker å gi selvtillit og lage et godt klassemiljø for våre barn, og hvis bruk av kunsthøgskole som verktøy kan gi elevene bedre mestring på skolen, hvorfor brukes ikke dette da hver dag i hvert eneste klasserom i Norge?

Referanser:

Boudreadult, C. (2010). Benefits of Using Drama in English as a second language. *The Internet TESL Journal*. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Boudreadult-Drama.html>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row. Retrieved from <http://www.psy-flow.com/sites/psy-flow/files/docs/flow.pdf>

DBI Network, (2015). *Drama-based instruction: Activating learning through the arts*. University of Texas, Katie Dawson, program director. Retrieved from <http://www.utexas.edu/cofa/dbi/about>

Finlay-Johnson, H. (1912). *Dramatic method of teaching*. Boston: Ginn and Company. Retrieved from https://openlibrary.org/books/OL6548138M/The_dramatic_method_of_teaching

Fox, B. [Magic If Media] (2013, March 9). *Keith Johnstone | Interview #1 Fear and Risk*. [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=JgfXUS0US9Y&feature=youtu.be>

Goral, M. (2009). *Transformational teaching: Waldorf-inspired methods in the public school*. London: Rudolf Steiner Press.

Grendahl, L. (2010). *Rapport Mestringsprogrammet 2001-2009*. Levanger, Norway: Levanger kommune.

Grosch, H. (2015). *Empowering Young Language Learners: Drama as a method in the English as a second language grade school classroom*. Unpublished masters thesis. NTNU, Trondheim, Norway.

Krashen, S. (2011). The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis. *The English Connection (KOTESOL)*. 15, 3:1. Retrieved from http://skrashen.blogspot.no/2013/12/the-compelling-not-just-interesting_4454.html

Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: Domination, empowerment, and education*. Albany, NY: State University of New York Press.

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (1999). *Drama arts education teacher guidelines*. Retrieved from http://www.ncca.ie/uploadedfiles/curriculum/primary_drama_guidelines.pdf

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: a framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25, 54-67. Retrieved from <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>

Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performance teaching and learning culture. *Scenario*, Vol. 7, Iss. 1. Retrieved from <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2013/01/Schewe/02/en>

Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater* (third Ed.). Evanston, IL: Northwestern University Press.

Spolin, V. (n.d). Viola Spolin. *Intuitive Learning Systems*. Retrieved from <http://www.spolin.com>

Yi. Y. (2003). Theater for children. *Northwestern*. Evanston, IL: Northwestern University. Retrieved from:

<http://www.northwestern.edu/magazine/northwestern/winter2003/features/communication/sidebar1.htm>

Forfatterinfo:

Heidi Håvan Grosch (mastergrad i fag- og yrkesdidaktikk, engelsk og fremmedspråk)

Mestringsprogram-koordinator ved Kulturskolen i Levanger

[heidigrosch\(at\)gmail.com](mailto:heidigrosch(at)gmail.com)

Oddbjørn A. Hagen

Rektor, Kulturskolen i Levanger, ansvarlig for Mestringsprogrammet siden starten i 2001

[oah\(at\)levanger.kommune.no](mailto:oah(at)levanger.kommune.no)

Gruppeundervisning og individuelle timer i begynneropplæring på piano - En case-studie av første og andre års pianoelever ved en kulturskole.

Ragnhild Maria Sandvik og Kaare H. Lauridsen

Vi hadde en tanke om at elever på individuelle instrumenter i kulturskolen står i større fare for å falle fra enn deltagere i for eksempel band eller lagidretter. Dette fordi de ofte ikke inngår i et felleskap der man driver med en aktivitet sammen. Vi ønsket å se på dette forhold ved å bruke gruppeundervisning i begynneropplæringen på piano. Samtidig ønsket vi å følge opp den enkelte elev individuelt slik at deres utvikling ble ivaretatt. Vi designet en case-studie med følgende problemstilling:

Hvilke følger gir gruppeundervisning med individuelle timer i begynneropplæringen på piano i forhold til engasjement og deltagelse over lengre tid for de elevene som deltar i denne undervisningsformen?

Denne studien er ikke avsluttet. Derfor presenteres ingen resultater i endelig form.

Bakgrunn

Ordningen med gruppeundervisning startet ikke som et økonomisk tiltak, men på bakgrunn av en forsøksordning innført i 2013 der alle nybegynnere på piano startet i grupper. Høsten 2014 ble denne ordningen utvidet til også å inneholde 25 minutter individuell undervisning ca. hver 3. uke. Utgangspunktet for gruppeundervisningen var RMS (forfatter 1, Ragnhild Maria Sandvik) positive erfaringer med gruppeundervisning fra andre kulturskoler; det er sosialt og gir eleven et faglig kontaktnett, og ukentlige muligheter for samspill -noe som ikke alltid er selvsagt ved en liten kulturskole. Vi ønsket også å skape et "vi" blant pianoelevne, og senke terskelen for å opptre.

Studien

Designet er en case-studie (Yin, 2014) av 1. og 2. års elever ved kulturskolen. Alle de inkluderte elevene begynte med gruppeundervisning fra første dag – dette ble fra høsten 2014 utvidet med individuelle timer i tillegg. Kun elevene hos RMS er inkludert i studien. Alle elever, som var tenkt inn i studien, ble forespurt ved foreldre/foresatte, og informasjon ble gitt ut sommeren 2014, og alle foreldre fikk rett til å velge denne undervisningsformen eller tradisjonell undervisning. Det ble i foreldremøte med RMS og KHL (forfatter 2, Kaare H. Lauridsen) til stede, gitt anledning til å stille spørsmål om alle sider av studien, og alternativ undervisning ved kulturskole. Alle signerte samtykkeerklæring.

Av hensyn til validitet, og for at elevene skulle venne seg til kameratilstedeværelsen i timene og ikke bli så forstyrret av den, ble all undervisning høsten 2014 filmet. Det ble det valgt ut fem (tids-) punkter for videre studie per gruppe/elev. Dette ble gjort for å tilstrebe tre gruppetimeobservasjoner og to enkelttimer på hver elev. Gruppetimene ble valgt for å ha en gruppetime så tidlig som mulig, en ca. midt i forløpet, og en mot slutten av semesteret. Enkelttimene ble valgt for å ha en fra første, og en fra andre halvdel av semesteret. Vi inkluderte 35 opptak á ca. 17-35 minutters varighet i case-studien. Lærer befant seg fysisk stort sett midt imot kamera på eller ved stol (motsatt oppsett av vanlig undervisningssituasjon). Dette var et bevisst valgt for å sørge for at interaksjon lærer – elev ble fanget opp på kamera. I dette rommet var dette det eneste som var fysisk mulig. Elevene ble delt inn i fire grupper på to til fire elever.

Datainnsamlingen og struktureringen av innsamlede data, ble gjort ved at begge så på videoene og tok notater. Deretter kikket vi sammen gjennom notatene og vurderte om de reflekterte det vi oppfattet som essensen av timen. Gjorde de ikke det, ble deler av filmen sett på nytt og notater ble bearbeidet til vi oppnådde konsensus om det som var observert. Deretter dannet notatene grunnlag for at vi individuelt vurderte grupper og individer, og deres utvikling gjennom studien. Deretter satte vi oss sammen og diskuterte resultatene. (Jewitt, 2012)

Studien er ikke avsluttet. Det følgende er derfor en videre presentasjon av studien og noen preliminaire funn.

Gruppene

De fire gruppene i studien utviklet seg ganske ulikt. **Gruppe A** bestod av fire deltakere med stort detaljfokus. Forsøksdeltakerne var ganske like i forhold til forberedelse og prestasjon. Gruppetimer og enkelttimer vare ganske like på dette. Det var tydelig at det var klart mer energi i gruppesituasjonen enn på enkelttimene, og elevene virket også friere på gruppetimene. Gruppen hadde positiv utvikling. Forsøksdeltakerne var trygge på hverandre og på lærer, og gruppen utviklet en tydelighet og anerkjennelse som gruppe.

Gruppe B ble oppfattet som mer fokusert og reservert enn gruppe A. Forsøksdeltakerne virket mer ansente og kontrollerte i undervisningssituasjonen, og opplevelsen var at dette var mer solopprestasjoner enn prestasjoner som gruppe. Det var tydelig at forsøksdeltakerne lærte av hverandre fra første time, og konkurranseinstinktet ble en viktig motivasjonsfaktor.

Gruppe C besto av to svært ulike forsøksdeltakere, og fungerte klart dårligst. Undervisningen ble oppfattet som to enkelttimer, ikke gruppeundervisning. Noe av bakgrunnen var et svært ulikt oppmøte på deltakerne, der den ene møtte forberedt og den andre gjennomgående uforberedt. Den ene hadde en intellektuell tilnærming til lærestoffet mens den andre hadde en mer intuitiv og kinestetisk tilnærming, og den ene kunne holde fokus lenge mens den andre hadde en svært varierende konsentrasjon.

Gruppe D var preget av et driv -en god flyt i timene og en bra framdrift. I løpet av høsten så vi en positiv utvikling der deltakerne dro hverandre fremover, og undervisningen var preget av trivsel og prestasjons glede. Denne gruppen vi opplevde som den mest velfungerende på bakgrunn av nettopp trivselen som deltakerne utstrålte (et kroppsspråk preget av trygghet og glede), måten de samhandlet på (åpenhet og anerkjennelse av både eget og andres spill) og prestasjonslyst; arbeidet de la ned i forberedelse/øving, viljen de hadde til å strekke seg og energien de la i arbeidsoppgavene.

Utvikling

Forsøksdeltaker Nr.	Gruppe	Med	Sluttet under prosjektet	Sluttet etter prosjektet	Ikke beg. på nytt skoleår	Kommentar
01	A	Fra start				
02	B	Fra start				
03	B	Fra start				
04	A	Fra start				
05	B	Fra start				
06	A	Fra start				
07	D	Fra start				
08	C	Fra start				
09	C	Fra start		Sluttet høst 15		
10	D	Fra start				
11	A	Fra start		Sluttet vår 15		
12	B	Fra start	Sluttet/ ekskludert			Flyttet vekk
13	D	Fra start	Sluttet/ ekskludert			Flyttet vekk

Tabellen viser skjematisk gruppeinndelingen på forsøksdeltagerne, og utvikling i forhold til videre deltagelse etter avsluttet observasjonsperiode.

To forsøksdeltakere ble ekskludert/ tatt ut av studien da de flyttet vekk i datainsamlingsperioden. Dette påvirket gruppesammensetning og -størrelse til en viss grad, men begge flyttet såpass tidlig at vi valgte å fullføre studien likevel.

Veier videre i forhold til funn og videreutvikling

Vi vil se nærmere på varighet og engasjement i faget hos elevene, og på samspill og samarbeid internt på SMOK. Vi vil også se videre på frafall versus frafall i tradisjonell undervisning. Vi ønsker også å undersøke videre på evne/deltagelse sammen med andre instrumentgrupper. Framtidige studier er å: 1) Gjenta studien med nye elever og muligens spisset fokus eller 2) en oppfølgingsstudie på de elevene som var med i denne studien.

Referanser:

Jewitt, C. (2012). *An introduction to using video for research*, London: MODE node, Institute of Education

Yin, Robert K. (2014): *Case Study Research: Design and Methods*, Washington D.C.: Sage Publications Inc.

Forfatterinfo:

Ragnhild Maria Sandvik

Lektor i musikkpedagogikk

ragnhildmariasandvik(at)gmail.com

Kaare H. Lauridsen

Lektor i idrett

bandtraveling(at)gmail.com

Tema: Improvisasjon og interaksjon

Læraren som medmusikant: ei utforsking av improvisatoriske praksisar i instrumental- og bandundervisning

Åsmund Espeland

I denne framstillinga blir omgrepet læraren som medmusikant presentert og gjort greie for med utgangspunkt i ein pågåande studie av band- og pianoundervisningspraksisar i ein norsk kulturskule. Medmuisering blir i denne samanhengen definert som interaktive handlingar læraren utfører i samband med eleven si framføring av eit stykke musikk eller ein låt, inkludert munnleg dialog og verbale tilbakemeldingar, bruk av kroppsspråk og muisering på instrument. Studien fokuserer på karakteristika og hensikter ved medmuisering, og omgrepet blir drøfta med utgangspunkt i ei tilnærming der improvisasjon er vurdert som del av ulike undervisningspraksisar (t.d Sawyer, 2004). Studien byggjer på intervju og observasjon av to lærarar og to musikk lærarstudentar, og er ein del av forskingsprosjektet IMTE (Improvisation in Teacher Education), drifta av Høgskolen Stord/Haugesund.

Bakgrunn og problemstilling

Under arbeidet med å kategorisere og analysere forskingsmaterialet vart eg merksam på at informantane i deler av undervisninga spelar saman med og støttar eleven på anna vis i samband med framføringar av musikk på speletimen. Desse observasjonane dannar utgangspunktet for mitt fokus på læraren som medmusikant. I forskingslitteraturen er det vanskeleg å finne att eit slikt omgrep, sjølv om enkelte studiar omtalar handlingar der læraren spelar saman med eleven (t.d Rostvall og West, 2003).

Studien er basert på følgjande forskingsspørsmål:

- Kva karakteriserer lærarane og lærarstudentane si medmuisering i piano- og bandundervisning?

- Kva funksjon meiner lærarane og lærarstudentane at medmusisering kan ha med tanke på eleven sitt læringsutbytte?

Som det går fram av problemstillingane har studien eit todelt fokus, der målet med forskingsspørsmål nummer ein er å studere kva medmusisering kan vera i ein kulturskulekontekst. Det andre spørsmålet tek utgangspunkt kvifor-perspektivet: kva er informantane sine hensikter med å legge opp til medmusisering i si undervisning?

Metode

Studien byggjer på videoobservasjonar frå undervisning og intervju av to lærarar og to musikk lærarstudentar over ein periode på sju månadar. Informantane har blitt intervjuet medan dei ser videoopptak frå si eiga undervisning, ein metode som går under namnet stimulated recall interview. Ved bruk av denne metoden får informantane i samband med intervjuet ei påminning om kva som faktisk hendte i undervisningssituasjonen (Haglund, 2003).

Foreløpige funn

Lærarane og lærarstudentane nyttar ulike metodar i samband med medmusisering i sine undervisningspraksisar. I samspel med elevane bidrar dei ved å spele melodien unisont, legge til andre stemme eller lage eit akkompagnement. Andre utbreidde tilnærmingar er å bruke gester, kroppsspråk og verbale utsegner for å støtte opp under elevane sitt spel, til dømes ved å klappe rytmiske figurar, trampe takten, spele lufttrommer og bidra med munnlege instruksar og opplysningar undervegs i framføringa.

Medmusisering ser ut for å ha til hensikt å bygge stillas rundt elevane sine framføringar med tanke på rytmikk, melodiføring og ensembleferdigheitar, samt å styrke og utvikle det estetiske uttrykket i spelet. I tillegg blir lærarane og lærarstudentar sine handlingar i samband med medmusisering brukt bevisst som eit verktøy i arbeidet med å oppmuntre elevane og gi dei ei kjensle av meistring.

Eg vurderer informantane si medmusisering som del av improvisatoriske undervisningspraksisar, då handlingane deira er basert på vurderingar og val i situasjonen med utgangspunkt i eleven sitt spel. Desse vurderingane går føre seg kontinuerleg i

undervisningssituasjonane og dannar utgangspunkt for lærarane og lærarstudentane sine intuitive handlingar. Improvisasjon blir i denne samanhengen definert som ein profesjonsferdighet, der mellom anna taust kunnskap og øvingsaspektet går inn som sentrale element (Alterhaug, 2004).

Referanser:

Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication. *Studia Musicologica Norvegica*, 30(3), 97-117.

Haglund, B. (2003). 'Stimulated recall': Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145.

Rostvall, A. L., & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music education research*, 5(3), 213-226.

Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.

Forfatterinfo:

Åsmund Espeland

Stipendiat og høgskolelektor, Høgskolen Stord/Haugesund

asmund.espeland(at)hsh.no

Interaksjon i scenekunst for barn - tyranni eller magi? ¹

Lise Hovik

Interaktivitet og barns deltakelse blir stadig oftere brukt som kvalitetsstempel på teaterforestillinger for barn. Interaksjon kan imidlertid ikke vurderes som en kvalitet i seg selv, men må sees i relasjon til konteksten og til det kunstneriske uttrykket som helhet (Bishop, 2012; Rosendal Nielsen, 2011). Hvordan kan interaksjon i scenekunst for barn analyseres, nyanseres og utvikles som et dramaturgisk verktøy?

En særlig utfordring i dette feltet er dobbeltdiskursen som preger debatten. Det som står på spill er kunstens autonomi (for kunstnerne) og kunsten å kommunisere med barn (for pedagogene). Når disse perspektivene møtes i én og samme uttrykksform, bør diskursen romme både dramapedagogiske og kunstneriske perspektiver, særlig med tanke på samtidskunstens undersøkelser av sosiale relasjoner og demokrati. Kvalitet i denne scenekunstformen henger nøye sammen med kjennskap til dette forholdet (Hovik & Nagel, 23.04.14).

For å tilby en mer nyansert tenkning omkring barns interaksjonsformer i møte med scenekunst, har jeg og Lisa Nagel gjennom det kunstneriske forskningsprosjektet *SceSam - interaktive dramaturgier i scenekunst for barn* (<http://scesam.no>) utviklet en arbeidsmodell over ulike former for interaksjon. Formene strekker seg fra stille absorbert betraktning i den ene enden av skalaen, til full kroppslig deltakelse i den andre enden (se figur 1.). Det avgjørende er ikke hvorvidt barnet sitter stille og ser på eller om det deltar kroppslig, men kunstnerens dramaturgiske kompetanse og hensikter i møtet med barnepublikummet (Guss, 2000). Refleksjon over maktforhold og etiske perspektiver, i tillegg til et mer nyansert begrepsapparat, må til for å utvikle både teorifeltet og kunstnerisk praksis.

¹ Presentasjonen inngår i SceSams forskning som baserer seg på materiale utviklet i samarbeid med Lisa Marie Nagel, ph.d.-stipendiat ved Norsk barnebokinstitutt. Tittelen er tatt fra vår artikkel i *Kunstløftet / Morgenbladet* (23.04.14)

SceSams arbeidsmodell kan danne utgangspunkt for diskusjoner og analyser av scenekunstproduksjoner for barn. Den er ment som et redskap for dramaturgisk refleksjonen over den unike teaterhendelsen i samspillet mellom utøvere og barn. En slik refleksjon vil kunne løfte betydningen av kommunikasjon med barnepublikummet i kunstfeltet. Gjennom å vise til eksempler hentet fra SceSam, ønsker vi å peke på en mulig sammenheng mellom valg av dramaturgisk form og aktørenes kompetanser.

Figur 1: Interaktive dramaturgier i scenekunst for barn: En arbeidsmodell						
Dramaturgiske former	1. Lukket dramatisk form	2. Lukket fortellende form	3. Lukket aktiviserende deltakelse	4. Åpent installasjons-teater eller vandreteater konsept	5. Åpen, inviterende, dialogisk form	6. Åpen improviserende form
Barn	Stille absorbert betraktning	Deltakelse gjennom verbale tilbud	Deltakelse gjennom speiling av sceniske handlinger	Fysisk eller scenografisk interaksjon	Dialogisk interaksjon	Medskapende deltakelse
	Et innhold som spiller på barnets medskapende fantasi. Noen barn vil kanskje forsøke å medvirke gjennom kommentarer og tilrop.	Barna blir spurt om råd eller hjelp fra scenen og bidrar med verbale innspill.	Barna blir bedt om å gjøre bevegelser eller lyder fra tilskuerplass.	Barna inviteres inn i det sceniske univers, og fyller en forutbestemt fysisk eller romlig rolle.	Barna inviteres til dialogiske innspill og eventuelt fysisk deltakelse i det sceniske univers, under utøvernes tydelige ledelse.	Barna er romlig og kroppslig involvert i medskapende handlinger. Barnas lek-kompetanser blir aktivisert.
Utøvere	Monologisk funksjon	Utvelgende funksjon	Instruerende funksjon	Dirigerende funksjon	Pedagogisk funksjon	Lyttende og improviserende funksjon
	Full kunstnerisk kontroll Kan lytte og merke, men ikke reagere på barns innspill.	Selektivt lyttende. Dilemma omkring hva som skal følges opp og ikke.	Må inspirere og oppmuntre, men få dilemmaer.	Dilemma og uforutsigbarhet omkring hva som skal følges opp og ikke.	Leder og støtter barna i spillet. Dialogisk. Drama-pedagogisk kompetanse.	Fysisk improvisasjonskompetanse Risikosone ift kaoserfaringer. Drama-pedagogisk kompetanse.

SceSam-prosjektet baserer seg på kunstnerisk forskningsmetodologi (Borgdorff, 2012), og samarbeider med fire ulike kunstnergrupper om å undersøke ulike interaktive tilnærminger til barnepublikummet, både i den skapende og den utøvende prosessen (Nagel & Hovik, 2015).

Med denne presentasjonen knytter jeg meg til konferansens tema om hvilke kunstneriske og kunstdidaktiske praksiser som er av relevans for utvikling av kulturskolen. I en videre kontekst kan SceSams arbeid bidra til dramaturgisk refleksjon også blant kunstnere, pedagoger og studenter, og i utviklingen av konsert og scenekunstuttrykk i Den kulturelle skolesekken.

Referanser:

Bishop, C. (2012). *Artificial hells: participatory art and the politics of spectatorship*. London.

Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden.

Guss, F. G. (2000). *Drama performance in children's play-culture: the possibilities and significance of form*. (Dr.art), NTNU, Trondheim.

Hovik, L., & Nagel, L. (23.04.14). Interaktiv scenekunst for barn - tyranni eller magi? *Morgenbladet / Kunstløftet*. Hentet fra http://kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/asset_publisher/wS73/content/kl-artikkel-2014-medvirkning-hovik-og-nagel

Nagel, L., & Hovik, L. (2015). *SceSam - Interactive Dramaturgies in Performing Arts for Children* (V. Szepessy, Overs.).

Rosendal Nielsen, T. (2011). *Interaktive dramaturgier i et systemteoretisk perspektiv*. (Ph.d.), Akademiet for Æstetikfaglig Forskeruddannelse, Aarhus universitet, Aarhus.

Forfatterinfo:

Lise Hovik (Ph.d)

Førsteamanuensis i drama/teater, Dronning Mauds Minne Høgskole for
barnehagelærerutdanning

lho(at)dmmh.no

Tema: IRIS-forsk

IRISforsk (symposium)

1. Introduksjon

Elin Angelo

IRIS er navnet på den greske gudinnen som var bindeleddet mellom gudeverdenen og menneskene. I prosjekt IRIS ses kulturskolene som bindeleddet mellom elevenes grunnopplæring, deltakelse i fritidskulturlivet og kvalifisering til høyere utdanning og yrke. Prosjekt IRIS er et kulturskoleutviklingsprosjekt der målet er å styrke musikkopplæringen for barn og unge, når det gjelder talent, bredde og rekruttering. Prosjektet foregår i Buskerud, Telemark og Vestfold der i alt 34 kommuner med et stort antall skoler, kulturskoler, elever og lærere deltar. IRISprosjektet er finansiert av Sparebankstiftelsen/Dextra Musica i perioden 2014-2017, og foregår i samarbeid med kommuner, kulturskoler og det profesjonelle og frivillige musikkliv i Buskerud, telemark og Vestfold (BTV-regionen), samt El-Sistema Norge og Norsk kulturskoleråd.

IRISforsk er et nettverk for forskningsprosjekter knyttet til IRISprosjektet.

Forskningsprosjektet omfatter tre høyere utdanningsinstitusjoner (Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Norges musikkhøgskole), og norsk kulturskoleråd, og per oktober 2015 er sju universitets- og høgskole ansatte med forskning og utvikling (FoU) i stillingene, fire mastergradsstudenter, en freelansforsker og fire ansatte i Norsk Kulturskoleråd medforskere i IRISforsk. Prosjektet omfatter i dag åtte igangsatte forskningsprosjekter, som til sammen handler om elever, rektorer, skoleeiere, skoleledere, kommuner og høyere musikkutdanning. Alle forskningsprosjektene er knyttet til IRISprosjektet. Høsten 2017 vil IRISforsk-gruppen utgi en felles antologi med bidrag fra de ulike forskningsprosjektene.

På dette symposiet presenterer vi sju av de igangsatte forskningsprosjektene i IRISforsk.

Forfatterinfo:

Elin Angelo, (PhD)

Førsteamanuensis i musikkdidaktikk ved program for lærerutdanning NTNU

[elin.angelo\(at\)plu.ntnu.no](mailto:elin.angelo(at)plu.ntnu.no)

2. IRISprosjektet sitt bidrag i norsk kulturskoleutvikling

Rut Jorunn Rønning

IRIS prosjektet er et samarbeid mellom den private aktøren og filantropiske virksomheten Dextra Musica og Norsk kulturskoleråd, en organisasjon som eies av norske kommuner. Prosjektet har nedslagsfelt i kommuner vest og sør for Oslo, med tyngde på Vestregionen og Vestfold/Grenland. IRIS er et banebrytende kulturskoleutviklingsprosjekt av nasjonal verdi innen musikkfaget, både med tanke på innhold, omfang, økonomi og spredningseffekt. For å sikre den nasjonale overføringsverdien og med tanke på prosjektets størrelse, er IRIS et nasjonalt forankret prosjekt.

Filantropisk virksomhet, en symbolsk makt?

IRIS prosjektet er et eksempel på filantropisk virksomhet i kulturskolefeltet på den måten at en privat aktør ønsker å styrke utviklingen av musikkfaget i kulturskolene i samarbeid med det offentlige. Sparebankstiftelsen er filantrop, det vil si at den ikke utøver sponning, men kun gaveutdelinger. Sparebankstiftelsen vil gi et positivt bidrag til barn og unge, samt bidra til et samfunn med flere skapende, aktive og ansvarsbevisste individer. Dextra Musica, et av Sparebankstiftelsens datterselskap, har gjennom flere år samarbeidet med kulturskoler i ulike regioner. Med bakgrunn i denne erfaringen har Dextra Musica lagt noen føringer til grunn for innholdet i IRIS prosjektet.

Ut i fra min erfaring som koordinator for søknadsprosessen og deretter som prosjektleder for IRIS, har jeg reflektert og drøftet forskjellige elementer i prosjektet satt i et kultursosiologisk og kulturfilosofisk perspektiv. Refleksjonene og drøftingene handler blant annet om inkluderende og ekskluderende kretsløp, jamfør Dag Solhjells og Jon Øiens (2012) teorier, og

om prosjektets instrumentelle verdi og dets egenverdi belyst med bakgrunn i Sigrid Røysengs (2012) beskrivelser av rituell kulturpolitikk. Jeg ønsker å sette spørsmålsteget ved det offentlige bevissthet rundt den symbolske makten, som etter mitt syn gis en privat aktør med fundament i filantropien. Et av mine spørsmål er om den symbolske makten til en privat aktør kan baseres på gjensidig tillit og forvaltes av det offentlige til det beste for, i IRIS prosjektets sted, elever ved kulturskolene.

I tillegg til mine egne kultursosiologiske og kulturfilosofiske refleksjoner og drøftinger ønsker jeg å få disse spørsmålene belyst med synspunkter og innspill gjennom intervjuer med forskjellige personer med og uten relasjon til IRIS prosjektet, kulturskolefeltet og private aktører innen filantropisk virksomhet. Basert på teoretiske/filosofiske drøftinger og intervjuer, ønsker jeg å drøfte IRIS prosjektet sitt bidrag i norsk kulturskoleutvikling gjennom et samarbeid basert på filantropisk virksomhet. Tenkt problemstilling er: «Hvordan kan den symbolske makten påvirke det offentlige retning innen kulturskoleutvikling?»

Referanseliste:

Røyseng, S. (2012). Den gode kunsten. I Ø. Varkøy (red.), *Om nytte og unytte*, (s. 59 –75). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Solhjell, D. & Øien, J. (2012). *Det norske kunstfeltet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forfatterinfo:

Rut Jorunn Rønning
rådgiver Norsk kulturskoleråd
rut.jorunn.ronning(at)kulturskoleradet.no

3. Iris(aksjons)forsk - et nettverk av forskende kulturskolepedagoger

Anders Rønningen

Forskningsprosjektet som beskrives her springer ut fra et pilotarbeid der det utarbeides og utprøves fagplaner for kulturskolens fem fagområder. Dette pilotarbeidet foregår i IRIS-kommuner og kulturskoler på Østlandet. Fagplanpilotprosjektet er i regi av Norsk kulturskoleråd, og består av fire kulturskolenettverk der pedagoger fra to fagområder møtes. Hvert kulturskolenettverk har skoler fra to eller tre kommuner, og rektorene fra de aktuelle kulturskolene er med som tilretteleggere. Prosessene ledes av et veilederteam som foruten rektorene har en representant fra kulturskolerådet, og en fra Universitets- og Høgskolesektoren. I tillegg finnes det mentorer for disse veilederteamene som har arbeidet mye med skoleutviklingsprosjekter og liknende aksjonslæringsprosesser i grunnskole. Hver faggruppe gjennomfører fire samlinger. Gjennom refleksjoner over egen praksis arbeider kulturskolepedagogene med utkast til nasjonale fagplaner.

Forskningsprosjektet fokuserer på to av disse fire kulturskolenettverkene, og fagområdene musikk, drama og dans er representert. Begge disse kulturskolenettverkene består av tre skoler, hvor alle rektorene er aktivt med i prosessen, og antallet pedagoger er ca 20. Forskningsprosjektet er inspirert av aksjonsforskning. Aksjonsforskning kan betegne flere beslektede tradisjoner som har det til felles at praksisfeltet selv er delaktige i forskningen, og har som mål å identifisere konkrete utfordringer man ønsker å løse i et praksisfelt (Hiim, 2010). For dette prosjektet vil det arbeides med refleksjon omkring pedagogrollen, og hva fagplaner generelt kan bety, og bør inneholde. Målet med forskningsprosjektet er bla a å sette praksisfeltet bedre i stand til å nyttegjøre seg forskningsresultatene til å ta mer kvalifiserte beslutninger om forandring i sin egen praksis (i møte med de ferdige fagplanene). Aksjonsforskning kjennetegnes også av at de som selv befinner seg i feltet gjennomfører forskningen, i samarbeid med forskere utenfra, og at man arbeider reflekterende og prosessorientert for å framskaffe relevant kunnskap som skal bidra til økt bevissthet omkring egen praksis og grunnlag for endringer. For dette prosjektet vil dette kunne være endringer i egen undervisningspraksis, i eget planarbeid og i forholdet til andre fagpedagoger i fagnettverksgruppene. Et liknende prosjekt i utarbeidelsen av fagplaner for yrkesskolefeltet finnes beskrevet hos Hilde Hiim og Grete Håland Sund (2008). Det er altså ikke bare en

endring hos den enkelte, men også i kulturskolekollegiene, og i kulturskolesektorens fagnettverk.

Datagrunnlaget i forskningsprosjektet vil bestå av tekster der refleksjonene og prosessene i faggruppearbeidet skrives fram. Dette gjøres ved bruk av metodikken ITP ”Individuell, Team, Plenum”, som gir rom for at den enkelte pedagog først skal reflektere individuelt over gitte spørsmål og problemstillinger (Bjørnsrud, 2014). Deretter summeres dette opp i teamene, før det presenteres i plenum og skrives fram av gruppelederne (rektorene). Analyse av tekstene vil danne grunnlaget for videre tiltak i arbeidet med fagplaner, både som respons til fagplanskaperne og ved å identifisere utviklingspotensialet i faggruppene. Gjennom deltakende observasjon vil jeg få verdifull innsyn i arbeidet og prosessene i faggruppene. Spørsmålene for første samling handler om syn på egen undervisning, og prinsipielle betraktninger om hva fagplaner bør inneholde.

Forskningsprosjektet er tenkt å munne ut i en forskningsartikkel der deltageres refleksjoner og vurdering og eget utviklingsarbeid er datagrunnlag for analysene. Forskningsdeltagerne selv vil også skrive erfaringsbaserte tekster som gjøres tilgjengelig i. I tillegg skal fagplanpilotprosjektet også gi erfaringsgrunnlag for en nasjonal implementering av de nye fagplanene, og ikke minst spilles tilbake til fagplanutviklerne som en del av en grundig høringsprosess.

Referanser:

Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen. Læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærming, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hiim, H. og Sund, G.H. (2008). *Prosjektbeskrivelse/underveisrapport fra prosjektet «Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner i yrkesfag gjennom aksjonsforskning» (KIP AF).* Akershus: Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning.

Forfatterinfo:

Anders Rønningen

Førsteamanuensis HBV/ Rådgiver for forskning Norsk kulturskoleråd.

[anders.ronningen\(at\)kulturskoleradet.no](mailto:anders.ronningen(at)kulturskoleradet.no)

4. Musikkpedagogens kompetansebehov i et yrkesfelt i endring

Brit Ågot Brøske Danielsen og Inger Anne Westby

Dette forsknings- og utviklingsprosjektet skal strekke seg over tre år og består av tre ulike deler. I den første delen vil vi se på hva slags kompetanse musikkpedagoger som opererer innenfor et sammensatt yrkesfelt trenger. I den andre fasen av prosjektet vil vi etablere noen praksisprosjekter for musikk lærerstudenter i et slikt sammensatt yrkesfelt og ønsker å bruke IRIS-prosjekter og kommuner som case. Til slutt, i den tredje delen, ønsker vi å utvikle ressurser og verktøy for studenter og praksislærere for å kunne bidra til bedre læring i praksis og en tettere kobling mellom utdanningsinstitusjonen og praksisopplæringen.

Den første delen av prosjektet er en FoU-pilot. Problemstillingen for denne piloten er: *Hvilke forventninger og kompetansebehov møter musikkpedagoger i et yrkesfelt i endring?* Vi mener at IRIS inneholder prosjekter som representerer et yrkesfelt i endring, og vi er interessert i å identifisere kompetanse hos musikkpedagoger som opererer i samarbeidsprosjekter mellom kulturskole- og grunnskole. Vår intensjon er å kunne si noe om hva som kjennetegner kompetansen hos disse musikkpedagogene som opererer i slike sammensatte yrkesfelt og som beveger seg mellom ulike arenaer (Nielsen og Westby, 2012).

Vi velger å forstå kompetanse helhetlig og noe som rommer alt som kreves for å håndtere en gitt situasjon eller kontekst (Illeris, 2009). Kompetanse forstås dermed ikke kun som at musikkpedagoger er i stand til å håndtere spesifikke ferdigheter eller rutiner i et bestemt yrkesfelt, men også å bruke kompetansen i relasjon til krevende, uforutsigbare og uforutsette

situasjoner (Krejsler, 2007). Samarbeidsprosjekter slik som de vi finner i IRIS-prosjektet, kan nettopp tenkes å representere slike situasjoner, og vil dermed kunne tydeliggjøre kompetansebehov hos de involverte lærerne og hva som inngår i denne kompetansen. I FoU-piloten skal vi gjennomføre observasjon og fokusgruppeintervju i noen utvalgte IRIS kommuner. Fokusgruppene vil bestå av lærere som deltar i samarbeidsprosjekter mellom grunnskole og kulturskole tilknyttet IRIS, og vi vil undersøke om det er mulig å skrive fram kompetanseprofiler knyttet til de ulike yrkesrollene.

Vi håper at FoU-piloten kan bidra med kunnskap om hva som kjennetegner kompetansen hos dyktige grunnskolelærere og kulturskolelærere i musikk, og hvordan samarbeidet mellom disse to lærergruppene kan tydeliggjøre behovet for anerkjennelse av eksisterende kompetanse og eventuelle behov for ny kompetanse.

Referanseliste:

Illeris, K. (2009). Competence, læring og uddannelse. Hvordan læres kompetencer, og hvordan kan de utvikles gjennom formaliseret uddannelse? *Nordisk pedagogikk* 29: 194-209.

Krejsler, J. (2007). Learning, Competency Nomads, and post-Signifying Regimes on Teachers and School in the Transition from 'Industrial' to 'Knowledge' Society. I N. kryger og B. Ravn (red.), *Learning beyond Cognition* (s. 37- 56). København: Danish University of Education Press.

Nielsen, S.G., Westby, I.A. (2012). The Professional Development of Music Teachers. Understanding the Music Teacher as a Professional and as a Competency Nomad. I B. Å. Brøske Danielsen og G. Johansen (red.), *Educating Music Teachers in the New Millennium. Multiculturalism, Professionalism and Music teacher education in the contemporary society. A Report from a Research and Development Project* (s. 141-154). Oslo: Norges musikkhøgskole.

Forfatterinfo:

Brit Ågot Brøske Danielsen

Førstelektor i musikkdidaktikk, Norges musikkhøgskole

brit.b.danielsen(at)nmh.no

Inger Anne Westby,

Førstelektor i musikkdidaktikk, Norges musikkhøgskole

inger.a.westby(at)nmh.no

5. Spennande prosjekt! Men lærer dei noko?

Mari Ystanes Fjeldstad

Sentralt i all undervisning er eleven sine kunnskapar. Kva kan eleven no? Kva skal eleven kunne i framtida? I mi masteroppgåve undersøker eg fiolinlærarar sine meiningar og tankar kring kunnskapar i fiolinspel. Eg intervjuar fiolinlærarar frå ulike kulturskular med utgangspunkt i ein video av elevar som har fått fiolinundervisning gjennom El Sistema-prosjektet. Tema for intervjuet er kva lærarane legg vekt på at elevane deira skal kunne, kva dei meiner at El Sistema-elevane kan, og om det er forskjellar i kunnskapen til desse to gruppene.

Analysa av intervjuet er inspirert av grounded theory, og eg vil benytte datastyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg forventar at lærarane sine oppfatningar om kunnskap er mangesidige og integrerte, og at dei ikkje kan representast av kodar på ein fullstendig måte. Denne motseiinga vil vere sentral i mi drøfting. Gjennom analysa og drøftinga håpar eg å komme fram til ei forståing av korleis lærarane oppfattar og skildrar kunnskapar i fiolinspel, og korleis dei oppfattar eventuelle forskjellar i kunnskapane til elevar som har fått tradisjonell kulturskuleundervisning og elevar som har fått undervisning i El Sistema-prosjekt.

Det er satt i gang El Sistema-undervisning og El Sistema-inspirerte prosjekt i kulturskular både i dei nordiske landa og resten av Europa. Det er blitt skriva ein del om dei sosiale effektane av slike prosjekt (sjå til dømes Tunstall, 2012), men kva elevane lærer har fått mindre fokus. Eg meiner elevane sine kunnskapar må vere det viktigaste i all undervisning, og eg håpar mine funn kan vere eit konstruktivt bidrag i debatten kring korleis kulturskolen skal organisere si instrumentalundervisning i framtida.

Referanser:

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tunstall, T. (2012). *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music*. New York: W.W. Northon & Company, Inc.

Forfatterinfo:

Mari Ystanes Fjeldstad

Masterstudent i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole,

mari.y.fjeldstad(at)student.nmh.no

6. Roller og modeller i kulturskolen

Andreas Viken

Trondheim Kammermusikkfestival 2015 (TKF) setter opp en jubileumsgalla til ære for Kåre Oppdal – ofte kalt kulturskolens far – som bæres riddervalør av St. Olavs orden, og for de kulturskoleverdiene som har oppstått gjennom visjonene hans. På gallakonserten i

frimurerlogen i Trondheim hedres et helt kulturskolesystem, TrondheimsPyramiden, som handler om bredde og talentutvikling for så mange som mulig på en så rimelig som mulig måte (Oddane & Wennes, 2015, s. 182; Hølås, Viken, & Waage, 2014, s. 3–5). Store som små opptrer de både sammen og etter hverandre på scenen, fra de yngste spirene på minifiolin, til tidligere elever som har tatt veien ut i yrkeslivet som musikere i full blomst. Gallaen heter «Jeg kan spille fiolin», som også er tittelen på en kort sang på i alt 13 noter, kun to forskjellige, og på samme måte som at den på gallaen bandt sammen hele pyramiden, står den for essensen av noe av det masterprosjektet mitt handler om, nemlig kulturskolemodeller: kulturskoler med lange og etablerte utdanningsløp som favner opptil alle nivåer og faggrupper.

Selv har jeg fulgt et helt forløp gjennom TrondheimsPyramiden, fra liten gutt til utdannet musiker og instrumentpedagog. Fra begynnelsen til den dag i dag har musikkundervisningen vært med på å forme meg. Den har vært med på å påvirke alle evner, ferdigheter, forståelser og virkelighetssyn, og mitt ønske er at dette skal være en påvirkning som ingen skal gå glipp av muligheten til å ha. Det relativt ferske IRIS-prosjektet har mange fellestrekk med TrondheimsPyramiden, som har vært etablert i over 30 år, men de vet tilsynelatende ikke så mye om hverandre.

Med dette som bakgrunn vil jeg undersøke følgende: *Hvordan åpner den nye rammeplanen for kulturskolen for dialog og samhandling mellom ulike kulturskolemodeller?* Denne problemstillingen vil jeg undersøke og drøfte med støtte i delspørsmål som problematiserer enkeltlæreres og enkeltskolers autonome frihet versus en kollektiv profesjonsutvikling i kulturskolefeltet. Hensikten med studien er å bidra til en mer artikulert profesjonsforståelse, styrke nettverksbygging, dialog og samhandling og motivere til en ambisiøs kulturskoleutvikling.

For prosjektet er det relevant å kontekstualisere profesjonsbildet ved å vise hvordan et spesifikt profesjonsverktøy (rammeplanen) ser ut, og hvordan utviklingen av verktøyet oppfattes og tas imot av profesjonsutøverne. Fagfeltet *kunstepagogikk* er bredt, det har praksis på mange (og ofte små) arenaer, og det har et mangfold av ekspertise (Angelo, 2014, s.12). Dette argumenterer for at en god redegjørelse av spenningsforhold, utøvelse og mandat bør ligge til grunn, og dette er forsterket av min egen antagelse om at det mangler kommunikasjon på landsbasis.

Referanser:

Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Trondheim: Fagbokforlaget

Oddane, T. & Wennes, G. (2015). Ledelse for læring i et ekspertmiljø. Fra minifiolinist til Trondheimsolist. I Emstad, A.B. & Angelo, E. (Red.) *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. S.163–190. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Hølås, L.M., Viken, A. & Waage, S. (2014). TrondheimsPyramiden. FoUprosjekt i PPU-utdanningen. Trondheim: NTNU

Forfatterinfo:

Andreas Viken

masterstudent i kunstfagdidaktikk, Program for lærerutdanning NTNU

briolist(at)gmail.com

7. Om akkompagnatørens profesjonsforståelse - muligheter og utfordringer

Øyvind Sørum

Det ligger vel egentlig i navnet - akkompagnatør, på fransk *accompagne*, tysk klavierbegleiter - en underordnet som er med på å støtte noe som egentlig er viktigere. En støttefunksjon, eller støttepillar, med andre ord. Men alle som vet noe om konstruksjoner, vet hvor viktig slike støttefunksjoner er.

Min oppgave er å være akkompagnatør. Men hva er det? På engelsk brukes ofte navnet Coach, som ikke må forveksles med en terapeut, selv om noe av uttrykket betyr det samme, en som er en mentor eller inspirator og veileder.

I instrumentalundervisningen er det en klar forventning fra arbeidsgiver, gjerne kulturskolen som sier at man i samarbeid med foreldrene, og eleven selvfølgelig, skal lære eleven å spille et instrument. Mandatet er klart, metoden kan være fleksibel, men det forventes et definert resultat. Akkompagnatøren har derimot en mer mangefasettert virksomhet og mandat enn instrumentalpedagogen ofte har. Å gli inn og ut av disse rollene, eller praksisene om man vil, er en del av akkompagnatørens hverdag, men er det uten videre også en del av hans selvforståelse?

Som akkompagnatør omgås jeg oftest unge talenter som det er lett å kommunisere med. De tar i mot det jeg har å si, og gir meg mye tilbake. Slik når vi gjerne et godt kunstnerisk resultat, selv om det i samhandlingen kreves fleksible forståelser av intersubjektive relasjoner, stor grad av samhandling, og ofte en god porsjon tålmodighet! Andre ganger er det vanskeligere å nå inn, eleven vil egentlig bare spille igjennom, jeg er bare en nyttig idiot som tilfeldigvis sitter og spiller. Om jeg forsøker å si noe, er det vanskelig å nå inn, ikke bare fordi eleven ikke nødvendigvis har min tillitt, men fordi mitt mandat er uklart for eleven.

For hvem er det som gir meg mitt mandat? Er det eleven? For da må jo jeg gjøre det eleven forventer av meg, og det er kanskje ikke å gi noen tilbakemelding i det hele tatt, kanskje bare å ta ansvaret for at det musikalske henger sammen. Eller det oppdragsgiveren, musikkskolen, Norges Musikkorps Forbund (NMF) eller andre? For da må man jo ta hensyn til hva fremførelsessituasjonen krever, kanskje bare at foreldrene skal bli fornøyde for at kulturskolen skal føle at den har noe igjen? Kanskje det rett og slett er meg selv som gir meg mandatet? Da kan jeg jo gjøre det jeg selv vil, ha en pragmatisk holdning til møtet mellom akkompagnatør og elev, man gjør det som stunden krever, eller det som jeg føler at jeg selv har mest igjen for? I sin nylig utgitte bok argumenterer Elin Angelo (2014) for dette synet. For det er gjennom egen praksis og innblikk i andres, at man kan stille seg kritisk til dette praksisfeltet. Dersom man ikke kan artikulere sin egen legitimitet for sin praksis er det også vanskelig å argumentere for at man har et samfunnsnyttig mandat til å bedrive sin egen praksis.

Avslutningsvis vil jeg peke på to utfordringer for å legitimere akkompagnatørens profesjonspraksis. Det ene er å lage fagplaner for akkompagnatørens rolle i kulturskolene. Kulturskolenes pianolærere besitter en stor og uutnyttet kompetanse når det gjelder å veilede viderekommene elever ved hjelp av akkompagnement. Gjennom å utarbeide planer for dette vil man styrke kvaliteten i kulturskolen. Det andre er å intensivere arbeidet med talentutvikling på regionalt nivå. Å gi ekstra ressurser til talentfulle elever gjennom interkommunale talentutviklingsprogrammer, der det gis utvidet undervisning bla i akkompagnement vil styrke behovet for coaching på piano. Dette vil hjelpe talentene ytterligere fremover i sin utvikling kunstpedagogiske praksis.

Referanser:

Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Forfatterinfo:

Øyvind Sørum
Cand.philol, cand. musicae, utøvende pianist,
oyvindsorum(at)hotmail.com

8. Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole i Sandefjord kommune

Anne Berit Emstad og Elin Angelo

Problemstillingen for vår studie er:

Hvordan foregår samarbeid om grunnskolens musikkundervisning, på skoleledernivå, i Sandefjord kommune?

I Sandefjord har tre grunnskoler innført samarbeid med kulturskolen og kulturskolens lærere, for musikkundervisningen på trinn 1-4. Dette samarbeidet har til intensjon at kulturskolen skal bidra til at grunnskolens elever når Kunnskapsløftets ferdighetsmål innen musikk (jf intervjuer med skoleledere, gjennomført september 2015). I studien ser vi på hvilken forståelse de ulike aktørene i samarbeidet (grunnskolens ledere, kulturskolens ledere, skolesjef) har når det gjelder innhold og intensjoner for grunnskolens musikkundervisning, og implementering av El Sistema. El Sistema er en undervisningsmodell med utgangspunkt i Venezuela og grunnleggeren José-Antonio Abreau, og handler om omfattende musikkundervisning og samspill på klassiske strykeinstrumenter, utenom skoletid, for fattige og hjemløse barn. Vi ser i studien også på hvordan skoleledere i Sandefjord begrunner innføringen av El Sistema der.

På bakgrunn av dette vil vi med studien utvikle kunnskap om hvordan samarbeid mellom grunnskole og kulturskole, om grunnskolens musikkundervisning, utspiller seg i en kommune. Våre preliminnære analyser peker mot at alle aktørene har elevens læring i musikk som begrunnelse for innføringen av El Sistema, og arbeid mot felles mål kan ha stor betydning for å kunne lykkes med samarbeidet (Johnsen, 2002; Robinson, 2011), i tillegg kommer argumenter i forhold til dannelse og betydningen av estetiske læringsprosesser frem som felles grunnlag for arbeidet. Implementering tar utgangspunkt i Sandefjord modellen for kulturskoledrift som knytter kulturskolen direkte til kunnskapsløftet (Sandefjord kulturskole, 2013), og læreplanens mål i musikk i grunnskolen (K06). Planen uttrykker eksplisitt at kulturskolen skal bidra til at eleven oppnår kompetansemålene innen faget musikk. Som skolesjefen sier i intervju at: “du kan ikke komme ut av grunnskolen, i følge kunnskapsløftet; uten å kunne spille, komponere eller uten å lytte”. Som en konsekvens av at elever med 60 % sannsynlighet ville bli undervist av en ufaglært lærer i musikk, ble blikket rettet mot å hente inn ekstern kompetanse - kulturskolens lærere. Initiativene og innsalg kom fra kulturskolen, og det var opp til skolene hvorvidt de ville forplikte seg til å delta i samarbeidet, og om de ville bruke de nødvendige ressursene til å implementere El Sistema. Videre viser analysene betydningen av en koordinator som kjenner kulturen både i skole og kulturskole når samarbeidet skal gå fra plan til praksis (Robinson, 2011).

Vi vil i studien problematisere hvorvidt det er snakk om en outsourcing av skolens oppgaver eller om det er en inkludering av kulturskolen i et felles kommunalt ansvar om elevens læring. Kulturforskjeller og økonomi er utfordringer i forhold til samarbeidet på et praktisk

plan, men i den større sammenhengen er det et spørsmål om hvorvidt forening av krefter på tvers av kommunale enheter er å regne for en outsourcing av skolens oppgaver, eller en inkludering og forening av kommunale krefter. Er dette veien å gå for å få til et krafttak på vegne av de estetiske fagene i skolen, slik at små fag i skolen blir undervist av dyktige fagfolk og elevens læring i disse fagene blir like viktig som basisfagene som kontinuerlig settes i fokus.

Referanser:

Johnsen, E. (2002). *Managing the managerial process: A participative approach*. København: DJØF Publikasjon.

K06 (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Robinson, V.M.J. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sandefjord kulturskole (2013). *Sandefjordmodellen for kulturskoledrift. Strategiplan for Sandefjord kulturskole 2013 – 2015*. Accessed 15.1.16: http://sandkassen.skul.no/wp-content/uploads/2014/01/2013-Sandefjordmodellen_for_kulturskole.pdf

Forfatterinfo:

Anne Berit Emstad, (PhD)

Førsteamanuensis ved Program for lærerutdanning, NTNU

anne.emstad(at)plu.ntnu.no

Elin Angelo, (PhD)

Førsteamanuensis i musikkdidaktikk ved Program for lærerutdanning, NTNU

elin.angelo(at)plu.ntnu.no

Tema: Organisatoriske modeller

Tenthaus Oslo - en inkluderende organisatorisk modell for framtidens kulturskoleelev?

Gry O Ulrichsen

Denne teksten retter oppmerksomhet mot didaktiske forhold som kan få betydning for mulighetene av å inkludere elever med interkulturell bakgrunn (Lahdenperä, 2004). Spørsmål om hvem som i framtiden vil være kulturskoleelev knyttes her opp mot strukturelle faktorer. Det kunstnerdrevne initiativet Tenthaus Oslos (heretter TO) samarbeid med grunnskoleavdelingen for minoritetsspråklige elever ved Hersleb videregående skole løftets fram som en mulig organisasjonsmodell for å inkludere elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn.

En kulturskole for alle?

Statistikk om kulturskoledeltagelsen i Buskerud, Telemark og Vestfold viser at deltakelsen er 50% lavere blant innvandrere og elever med innvandrerforeldre enn blant den øvrige befolkningen (Kleppe, 2013). I Trondheim er deltakelsen fra elever med bakgrunn fra Asia/Afrika 22% lavere og 25% lavere i Oslo og Stavanger enn i den øvrige befolkningen (Bjørnsen, 2012). Deltakelsen settes også i sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå. 80 % av foreldrene til barn som går i kulturskole har høyere utdanning jamfør 36% for hele befolkningen. I lys av disse tallene er det relevant å trekke fram kultursosiologen Petter Dyndalhs (2011) beskrivelse av kunstfagdidaktikk som kulturdidaktikk. Dyndahls poeng er at det ikke finnes en nøytral kunstfagdidaktikk - strukturene, organiseringen og modellene speiler og reproducerer kunstsyn, ideologi og verdivurderinger. Kunstfagene konstituerer dermed estetiske arenaer for konstruksjon og utøving av kulturell identitet og makt. Ulike didaktiske forhold kan, ifølge Dyndahl, dermed utgjøre signifikante forskjeller når det gjelder hvilken mening som blir en dominerende maktfaktor og hvilken mening som blir marginalisert.

Didaktiske forhold i Tenthau Oslo

En kunstdidaktisk praksis som kan være med å belyse disse forholdene er TOs samarbeid med grunnskoleavdeling for minoritetspråklig ungdom ved Hersleb videregående skole. I 4 år har en fast gruppe elever og deres lærere deltatt i produksjoner og workshops der de på ulike måter har blitt eksponert for samtidskunst. I min masterstudie i kunstfagdidaktikk (Ulrichsen, 2014) analyserer jeg didaktiske forhold i TOs relasjonelt og sosialt orienterte kunstpraksis (Bourriaud, 2007; Helguera, 2011). I fortolkningen av materialet identifiseres og beskrives en refleksiv praksis som er godt integrert på den pedagogiske arenaen og som inkluderer tilbakemeldinger fra skole (elever, lærere) og kunstscene (besøkende kunstnere tilknyttet et fast visningssted for kunst). Didaktiske komponenter som *tid*, *rom* og *utveksling* står fram som definerende element i det systematiske samarbeidet mellom feltene: det lange tidsperspektivet, lokaliseringen av atelier på skolen, et tilknyttet offentlig visningssted og utveksling mellom kunstner-lærer. Den tilliten og nærheten mellom aktørene som oppstår under disse didaktiske forholdene ser ut til å være avgjørende både i forhold til utviklingen av organiske prosesser og for relasjonen mellom lærer-kunstner og elev-kunstner (Ulrichsen, 2015).

Utprøvende tenkning gjennom praktisk samhandling



Elever jobber med tankekart, collage og filmatisering i *Patterns of Inclusion*. Foto: Tenthau Oslo.

I et av kunstmøtene, *Patterns of Inclusion*, deltok elevene i en filmatisering der barnesangleken slå-på-ring visualiserte hvordan et fellesskap ofte defineres ut ifra tanken om at noen utelukkes (Tenthau Oslo, 2014). Filmproduksjonen var også utgangspunkt for to workshoper der enkle oppgaver sirklet inn begreper som tilhørighet, ekskludering, vennskap, lojalitet og frykt. Gjennom collage, tidslinje og tankekart reflekterte elevene rundt; Hvem er jeg i fellesskapet? Hvordan har jeg kommet dit jeg er nå? Elevene fikk en erfaring av

kunstverket gjennom workshopøvelsene, sammen med deltakelse i filmproduksjonen og det å se det ferdige kunstverket på Høstutstillingen. Gjennom en tolkningsprosess der de ser seg selv og kunstverkets idé i en større sammenheng utvikler elevene et abstraksjonsnivå (Ulrichsen, 2014). Læreren beskriver hvordan det skjer noe med kommunikasjonen mellom elevene i kunstmøtene, hvordan de lekende og uhemmet finner måter å gjøre seg forstått på. Denne kreativiteten med språket ser ut til å være betinget av at elevene jobber sammen, samtidig som de gjør noe praktisk skapende. I kunstmøtet får elevene mulighet til å artikulere, bearbeide og forhandle ambivalens og motstridende erfaringer. Ved å ta i bruk sin egen levde erfaring i konstruksjonen av en fleksibel personlig og kulturell identitet, blir elevene aktive medspillere i meningsskapingen og kunnskapen forankres i elevenes hverdag (Ulrichsen, 2014).

Barrierer for kulturskolebruk

Bård Kleppe (2013) og Egil Bjørnsen (2012) peker på årsaker til at deltakelsen i kulturskolen er lavere fra elever med interkulturell bakgrunn. Økonomi nevnes, men sees ikke på som et av de største hindrene. Videre vurderes hvordan verdsettingen av å gi barn kunstoppplæring kan variere med sosial og kulturell bakgrunn, og ulike tradisjoner for å overlate oppdragelsen til offentlige institusjoner på fritiden. Tilbudets tilgjengelighet trekkes fram som en av hovedutfordringene. Det handler både om språk, spesielt i forhold til kommunikasjon med foreldrene, og om kjennskap til systemene. I tillegg poengteres det hvordan de fleste kunstuttrykkene det tilbys opplæring i primært er fundert i norsk og vestlig kultur.

Tenthaus Oslo - En organisatorisk modell til etterfølgelse?

Er det mulig å finne en overføringsverdi fra den spesifikke konteksten TO jobber i til en kulturskolekontekst for å møte noen av de utfordringene Kleppe og Bjørnsen peker på? TO flytter for det første den kunstdidaktiske praksisen inn på skolearenaen, til elevenes hjemmebane. For det andre funderes TOs samarbeid med Hersleb vgs i langsiktige og gjensidige forpliktende prosesser mellom skole- og kunstfelt. Det oppstår dermed unike muligheter til å utvikle et tverrfaglig potensiale i den kunstdidaktiske praksisen. For det tredje involverer en stor del av kunstmøtene TO introduserer elevene for kunstnere som spiller elevgruppens ulike interkulturelle bakgrunn. TO når dermed elever som selv ikke finner veien til kulturelle arenaer som kulturskolen. Samarbeidet mellom lærer-kunstner styrkes og det

vokser fram en refleksiv, integrert og levedyktig kunstdidaktisk strategi som skaper eierskap i begge sektorene (Ulrichsen, 2015). Gjennom å prøve ut alternative måter å organisere seg på kan kulturskolen få økt betydning i et demokratisk utviklingsperspektiv. Som TO viser handler det om å legge til rette for at barn og unge, uavhengig av økonomisk, sosial eller kulturell bakgrunn, får mulighet til å bidra i meningsskaping og utvikling av kulturell kompetanse gjennom kunstdidaktisk praksis.

Referanser:

Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende Kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. Prosjektrapport nr. 5/2012. Kristiansand: Agderforskning.

Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo: Pax.

Dyndahl, P. (2011). Kulturteoretiske perspektiver på musikkdidaktisk forskning. I P. Dyndahl, T. O. Engen & L.I. Kulbrandstad (Red.), *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til kunnskapsområder i endring* (s. 185-221). Vallset: Oplandske bokforlag.

Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: a materials and techniques handbook*. New York: Jorge Pinto Books.

Kleppe, B. (2013) *Kultur møter kulturmøter. Kulturskolebruk blant innvandrere*. Prosjektrapport nr. 310. Telemark: Telemarksforskning.

Lahdenperä, P. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Ulrichsen, G. O. (2014), *Deltakende kunstnere på en pedagogisk arena. En dialogbasert studie som ser på hvordan relasjonelle aspekter utgjør rammeverk for kunstdidaktisk utøvelse*. (Mastergradsavhandling, PLU, NTNU). Hentet 1.12.2015, fra [https://www.academia.edu/11954183/Deltakende kunstnere p%C3%A5 en pedagogisk arena. En dialogbasert studie som ser p%C3%A5 hvordan relasjonelle aspekter utgj%C3%B8r rammeverk for kunstdidaktisk ut%C3%B8velse](https://www.academia.edu/11954183/Deltakende_kunstnere_p%C3%A5_en_pedagogisk_arena_En_dialogbasert_studie_som_ser_p%C3%A5_hvordan_relasjonelle_aspekter_utgj%C3%B8r_rammeverk_for_kunstdidaktisk_ut%C3%B8velse)

Ulrichsen, G. O. (2015) *Tenthau Oslo - deltagende kunstnere på en pedagogisk arena*. Hentet

1.12.2015 fra <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/tenthaus-oslo-intervjuet-av-gry-o-ulrichsen>

Websider

Tenthaus Oslo (2015). Hentet 1.12.2015, fra <http://www.tenthaus.no/info/>

Forfatterinfo:

Gry O. Ulrichsen (Master, kunstfagdidaktikk, Program for lærerutdanning, NTNU og 4-årig utdanning fra Kunstakademiet i Trondheim, Kunsthøyskolen i Trondheim, NTNU)

Freelance billedkunstner, kunstdidaktiker og forsker

[gryulrichsen\(at\)hotmail.com](mailto:gryulrichsen@hotmail.com)

Kulturskolen i videregående skole – sammen om eleven

Magnhild Tafford

Musikkopplæring i videregående skole

Musikkopplæringa i videregående skole med musikk, dans og drama (MDD) skjer i noen tilfeller gjennom et samarbeid med en kulturskole eller et talentprogram. Undervisningen foregår etter de læreplaner som gjelder for videregående skole, og med fylkeskommunen som formelt ansvarlig for opplæringen. Samarbeid mellom kulturskole og MDD kan foregå på ulike nivåer og i flere fag. Utøvertalentene fordrer tett oppfølging, det er behov for større bredde i fordypningstilbudet, og betingelsene for etter- og videreutdanning for lærerne må styrkes. I denne presentasjonen reflekterer jeg rundt et utviklingsprosjekt med utgangspunkt i spørsmålet om hvordan samarbeid mellom kulturskole og MDD kan foregå og hvordan det kan styrke elevenes læring i musikk.

Helhetlig opplæring og fagfornyelse

Jeg hevder det er behov for en mer helhetlig musikkopplæring i videregående skole; en musikkopplæring som er relevant for dagens samfunn, og som holder høy kvalitet og gir rom for dypbelæring (jf. NOU 2015:8, Sten Ludvigsens rapport *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*). Fagfornyelse bør starte i en utforskende praksis, i et fellesskap både lokalt og nasjonalt. Det nasjonale fagmiljøet for musikk i MDD har i 2015 startet et arbeid med å se på hvordan læreplanene kan optimaliseres for dagens behov, og for et bedre samarbeid mellom teoretiske og praktiske musikkfag (dvs kulturskole og MDD i mange tilfeller). Temaer som kan utforskes i et samarbeid kan være:

- Hvordan skape bedre samarbeidsarenaer om eleven?
- Hvordan er det mulig se på alle musikkfagene i videregående skole som *ett fag*?
- Hvilke muligheter gis for å utnytte skjæringspunkter mellom fagområdene og overlapping i læreplanene?

Samarbeid er mulig innenfor mange områder: Instrumentalopplæring, formidling og konsertproduksjon, musikkhistorie, gehørtrening, arrangering og komponering, instruksjon og ledelse, samt etter- og videreutdanning for lærere. Samarbeid kan realiseres praktisk gjennom konserter og framføringer, skriftlige og digitale presentasjoner, studioarbeid og verksteder.

Musikkeleven i MDD

MDD-eleven er ikke nødvendigvis en erfaren kulturskoleelev. Noen er talenter på nasjonalt nivå, mange rekrutteres fra fritidsmusikklivet, noen har lært seg musikk gjennom YouTube og andre digitale plattformer, og enkelte har aldri fått opplæring utenom grunnskolefaget musikk. Noen vet at de kommer til å satse på en musikerutdanning, andre møter store utfordringer i videregående skole, på grunn av uventede og store krav til innsats på flere instrumenter og i teorifag. Opplæringa i videregående skole skal legge til rette for individuell utvikling på alle nivå, slik som også kulturskolen gjør gjennom den nye rammeplanen. Begge skoleslagene legger til rette for kvalifisering til de høyere utdanningsinstitusjonenes talentprogrammer og til høyere kunstfaglig utdanning. Nettopp derfor er det etter min mening nødvendig med et tettere samarbeid mellom kulturskolen og videregående skole.

Lærerrollen - ulike kulturer og tradisjoner

Min observasjon er at det eksisterer parallelle ulike kulturer, der kulturskolen representeres i hovedsak av mesterlæretradisjonen, mens annen opplæring i videregående skole er farget av klasseromstradisjoner og akademiske læringsprosesser. Mesterlærerrollen har mange ulike sider, og er ikke nødvendigvis autoritær, slik den kan omtales som. Jeg vil si det er et mål at kulturskolefaget musikk og didaktiske tradisjoner i musikkfagene i videregående skole kan nærme seg hverandre, og at vi bør se undervisning i relasjon til hele eleven som et felles anliggende for kulturskole og videregående skole.

Det finnes lite forskning på hvilket utdanningsgrunnlag musikk lærerne i videregående skole har, men det er grunn til å hevde en sammensatt kompetanse med til dels ulike og sprikende tradisjoner. Elin Angelo ved Program for lærerutdanning ved NTNU har i doktoravhandlingen *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* (Angelo, 2012) forsket på ulike undervisningspraksiser i musikk i kulturskolen. Hennes forskning kan også søkes overført til

videregående skole. Jeg registrerer at kulturskolens mesterlæretradisjon møter reflekterte og selvstendige vgs-elever, ofte med en akademisk tilnærming til læring, slik det er vant til fra fellesfagene i skolen. Hvordan møtes disse tradisjonene? Gir elevstyrt respons og medlæring nye muligheter, eller hindrer dette en ønsket utvikling på instrumentet? Hvilken rolle har skapende og kollektive prosesser når det gjelder å lære seg å spille instrumenter og framføre musikk på ulike arenaer? Jeg undrer hvilke verdier, kunnskaper og ferdigheter som kommer til syne i framtidens musikkfag. Disse spørsmålene forblir ubesvart i dette konferansebidraget, men ville vært spennende å betrakte fra mesterlærerens og klasselærerens utsiktspunkter i et sosiokulturelt perspektiv.

En av informantene i mitt masterprosjekt ser for seg et tankeeksperiment på musikklinja, der ”vi” er én lærer, som underviser eleven i alt. Dette ”vi” er *ett* menneske, opplæringen er ikke hindret av at lærere er ulike og kobler elevene til *fag* (Tafjord, 2012). Dette handler om ideallæreren, om at elevens lærere evner å *se en helhet* – ikke *min* elev, men *våre elever*. Musikkfagets kompleksitet med mange lærere i deler av et fag, uten krav til felles planlegging av en helhetlig undervisning er en utfordring. Gjennom tanken om en slik ”ideallærer” kunne en mer samstemt undervisning utvikles, fordi ideallæreren ville kjenne eleven bedre, både hans sterke og svake sider, hevder informanten. Jeg tror ikke dette er en utopi, jeg tror det er dit vi skal - sammen. En felles etter- og videreutdanning vil kunne bidra til dette.

Talent og bredde

En nytt blikk på læreplaner og ressurser kan gi flere muligheter til fordypning i flere musikkfag. Forskning utført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) viser at elever fra MDD i stor grad velger andre utdanninger enn utøverstudier i musikk (Salvanes, K.V. et al, 2015, s. 58). Det bør derfor gis tilbud om varierte fordypninger, som er relevante for elevene og samfunnet, Den kunnskapen som kulturskolelærere og videregående lærere i fellesskap representerer, bør ta høyde for å utvikle ulike typer talenter i tillegg til utøverne.

Referanser:

Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*.

Trondheim: NTNU/Program for lærerutdanning, PhD-avhandling.

Ludvigsen, S. (2015). *NOU2015:8. Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Salvanes, K.V. et al. (2015). *Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene*. Oslo: NIFU, Rapport 13/2015

Tafjord, M. (2010). *Min musikk – formidlet følelse eller dokumentasjon av måloppåelse?* Trondheim: NTNU/Program for lærerutdanning, Masteroppgave

Forfatterinfo:

Magnhild Tafjord

Lektor i musikk ved Fagerlia videregående skole, Ålesund

magnhild.tafjord(at)mrfylke.no

Being talented – becoming a musician

- Læringsmuligheter på talentutviklingsprogram

Ellen Mikalsen Stabell

Tema for presentasjonen min på Cutting Edge kulturskolekonferanse 2015 var læringsmuligheter for klassiske strykeelever på tre ulike talentutviklingsprogram i Norge og England. Presentasjonen var basert på empirisk materiale innhentet gjennom et pågående doktorgradsprosjekt. Elevene jeg har snakket med gjennom studien trekker spesielt fram hovedinstrumentundervisningen, samspillmulighetene og læringsmiljøet på programmet som særlig betydningsfullt for deres musikalske utvikling og motivasjon. Det som diskuteres i teksten nedenfor er basert på intervjuer med totalt 16 elever og seks lærere ved de tre programmene i studien. Intervjuene er analysert ved hjelp av programvaren Nvivo, og inspirert av framgangsmåten for koding av kvalitativt materiale beskrevet i Miles, Huberman & Saldaña (2014) og med en refleksiv tilnærming til forskningsprosessen (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Talentutvikling i Norge

Det har de siste ti årene vært en økning i antall talentplasser for barn og unge som ønsker å fordype seg på instrumentet sitt. Barratt Due Musikk institutt har lenge hatt et talentprogram, og i 2004 fikk også Norges musikkhøgskole og de statlige musikkonservatoriene et talentutviklingsprogram som i dag totalt har i overkant av 100 elever. Et problem har imidlertid vært at elever i distriktene har måttet reise langt for å motta spesialisert opplæring. Med den nye rammeplanen for kulturskolene vil barn og unge som er kommet langt på sitt instrument og ønsker å satse videre kunne gjøre det nærmere hjemstedet sitt. Det vil også medføre en betydelig økning i antall talentplasser totalt i Norge (Norsk_kulturskoleråd, 2014). De tre programmene jeg har undersøkt tilhører institusjoner som også tilbyr høyere musikkutdanning. Jeg mener likevel at funnene fra doktorgradsstudien kan ha betydning for kulturskolens fordypningsprogram, i og med at hovedfokuset også der er å skape gode og

inspirerende læringsmiljø som gir unge musikere de beste forutsetningene for videre musikalsk utvikling.

Viktige sider ved talentutviklingsprogrammet fra elevenes perspektiv

Talentutviklingsprogrammene i denne studien har opptaksprøve for nye elever hver vår og elevene som kvalifiserer seg holder et høyt instrumentalt nivå for sin alder. Inne på programmet får elevene hovedinstrumentundervisning, orkester, samspill, teoriundervisning og muligheter for å spille konserter. All undervisning foregår i helger og etter skoletid. Den viktigste aktiviteten på programmet, og for mange selve grunnen til at de går der, er timene med hovedinstrumentlærer. Dette samsvarer med funn fra tidligere studier på en-til-en undervisning (Hanken, 2007; Nerland, 2004; Nielsen, 1999). Hovedinstrumentlæreren er ikke bare personen som lærer eleven instrumentale tekniske ferdigheter. Han eller hun er også en viktig rollemodell for elevene gjennom sin posisjon i musikkmiljøet og gjennom erfaring ved ulike sider av yrket. Ofte har elevene en nær relasjon til sin hovedinstrumentlærer, og når elevene beskriver læreren sin er det gjerne med beundring i stemmen. En elev sier for eksempel: "...og så spiller hun så vakkert, så det gir deg så lyst til å spille videre og virkelig bli bedre." I og med at lærer-elev relasjonen er så sentral for elevenes instrumentale utvikling er det vesentlig at fordypningsprogram jobber med å få på plass en god lærerportefølje med kompetanse på undervisning av barn og unge, samt at det utvikles rutiner som gjør det mulig å bytte hovedlærer om forholdet ikke fungerer.

En annen viktig aktivitet for elevene er kammermusikk. Elevene får her trent på å uttrykke seg gjennom musikk, på å mene noe om musikalsk interpretasjon, og de får kjennskap til og erfaring med sentralt kammermusikkrepertoar. Mange av elevene ser for seg en musikerkarriere der det å spille kammermusikk inngår som en viktig del, og aktiviteten oppleves derfor svært relevant og tas seriøst av elevene. Riktignok innebærer kammermusikk mye administrativ organisering og ekstra ressurser til lærerkrefter, men belønningen ligger i at elevene får utviklet en viktig side av sin musikerkompetanse. Flere elever trekker også fram at de har utviklet nære vennskap med de andre i gruppen gjennom kammermusikken. Det leder oss over til det siste aspektet jeg vil trekke fram, nemlig betydningen av å være i et miljø der musikkutøvelse står i sentrum, og der elevene blir del av et miljø der de både har noen å se opp til og kanskje også noen som ser opp til dem. De fleste elevene jeg har intervjuet beskriver en følelse av å være annerledes i sitt lokalmiljø og på hjemstedet sitt. Noe av det

unike med talentprogrammet er dermed at de møter likesinnede, og der det å øve flere timer hver dag og bruke mye fritid på musikk ikke blir sett på som merkelig. Et godt sosialt miljø er likevel ikke noe som skapes av seg selv. Det krever at programmet tilrettelegger for sosial interaksjon både gjennom fysiske møteplasser og rom i timeplanen. Samtidig som de fleste informantene har stort sosialt utbytte av samlingene, er det enkelte elever som etterlyser sosiale møteplasser og sier at ”vi mangler det fellesskapet”. Det understreker hvor viktig det er at programmet organiserer for arenaer der ungdommene får møtes og bli kjent med hverandre. Det kan være ukentlige teoritimer, fellestimer med tema, kor, orkesterspill, mesterklasser, eller sosiale arrangementer som helgeturer og julebord.

Avslutning

Jeg har i denne teksten kort beskrevet noen av de mange læringsmulighetene som elevene tilbys gjennom et talentutviklingsprogram. Det er velkjent at målrettet øving over mange år er nødvendig for at talentfulle elever skal utvikle seg til musikere på høyt nivå, øving som ikke alltid er motiverende i seg selv (se f.eks Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Sloboda, 1996). Flere elever i studien min beskriver lørdagssamlingene som ukens høydepunkt, og det som motiverer dem til å øve godt resten av uken. Dette begrunnes både i det musikalske fellesskapet, men også i at mange elever har sine nærmeste venner på programmet. Å være del av et stimulerende miljø kan være avgjørende for elevenes motivasjon for å legge ned den øvingen som vi vet er nødvendig. Og kanskje er nettopp dette et av talentprogrammets viktigste bidrag? Jeg vil avslutte med et sitat fra en elev som setter ord på viktigheten av det fellesskapet han opplever på programmet:

...og det er kanskje det som har vært det beste her på [programmet], og føle at du ikke er helt alene. Når du står på øvingsrommet hjemme og øver fra gang til gang kan det føles sånn, men når du kommer hit så er du liksom en del av noe litt større, noen som på en måte har det som deg (...). Så det har vært veldig bra her, at du har fått den følelsen.

Referanser:

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of Deliberate Practice in the acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 43.

Hanken, I. M. (2007). *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning : en case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon*. (2007:1), Norges musikkhøgskole, Oslo.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Los Angeles: Sage.

Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis : en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (Vol. 2004:1). Oslo: Norges musikkhøgskole.

Nielsen, K. (1999). *Musical apprenticeship : learning at the Academy of Music as socially situated* (Vol. 24, no 2). Risskov: Institutet.

Norsk_kulturskoleråd. (2014). *Rammeplan for kulturskolene. Mangfold og fordypning*.

Retrieved from

http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Om_oss/Landsmotet/2014/08_Rammeplan_for_kulturskolen.pdf.

Sloboda, J. (1996). The acquisition of Musical Performance Expertise: Deconstructing the “Talent” Account of Individual Differences in Musical Expressivity. In K. A. Ericsson (Ed.), *The Road to Excellence. The acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Forfatterinfo:

Ellen M. Stabell, doktorgradsstipendiat

Norges musikkhøgskole

Ellen.m.stabell(at)nmh.no

Kunstprogram og kreative partnerskap

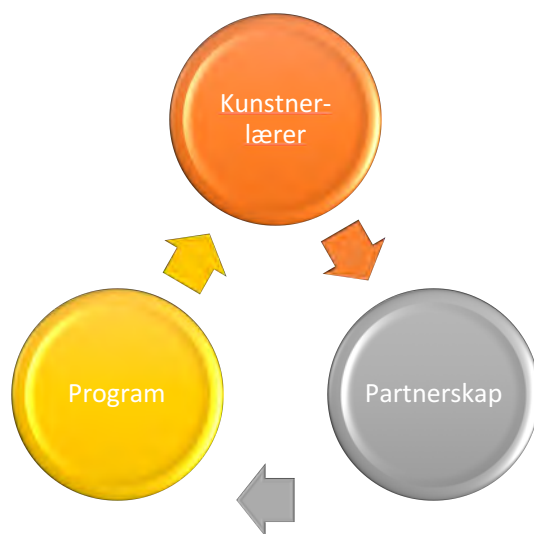
Marit Ulvund

I studien som presenteres i dette paperet har jeg utforsket muligheter i kreative partnerskap tilknyttet langvarige kunstprogram. Basert på praksisstudier i USA, Skottland og Norge, samt aktuelle teoristudier redegjøres for mulige definisjoner på og innhold i ulike typer kunstprogram. Videre diskuteres noen konkrete og eksemplifiserende praksiser for å dokumentere et mangfold av muligheter både i innhold, form og med hensyn til aktuelle målgrupper.

Innledning

Et kunstprogram kan defineres som bestående av en eller flere *kunstnerlærere i et kreativt partnerskap omkring et kunstprogram* (Ulvund, 2015). Hva ligger i disse begrepene og hvilke muligheter finnes i slike program og partnerskap? I denne artikkelen presenteres mulige definisjoner av kunstnerlærer, kunstprogram og kreative partnerskap.

Funn, definisjoner og diskusjon



Modell 1 illustrerer hvilke faktorer som er viktig i et kreativt partnerskap mellom kunstnere/kunstinstitusjon og en samfunnsinstitusjon.

Modell 1. Kunstprogram (Ulvund, 2015)

En *kunstnerlærer* viser her til en profesjonell kunstner med kompetanse til å arbeide i og gjennom kunsten i en utdannings- eller annen samfunnsinstitusjon. Hun kan være ansatt i en kunstinstitusjon eller kulturskole, eller direkte av den institusjonen hun arbeider i. En kunstnerlærer arbeider i et *partnerskap* med en samfunnsinstitusjon, bedrift eller forening. Dette viser til et forpliktende samarbeid mellom kunstnere/kunstinstitusjoner og for eksempel en skole, et sykehus, fengsel, eller gamlehjem. *Kunstprogrammet* kan i denne sammenhengen ha forskjellige mål, det kan være å engasjere i skapende prosesser og legge til rette for delaktighet i kunstpraksis, undervise verktøy og teknikk i et kunstfag og/eller stimulere kunnskap og ferdigheter i andre fag. I tillegg inngår gjerne for- og etterarbeid og kunstopplevelser med profesjonelle aktører i en konsert, kunstutstilling eller scenekunstforestilling.

Fokus for studien som presenteres i denne artikkelen er å peke på og diskutere muligheter i ulike typer kunstprogram, og framskaffe dokumentasjon fra eksemplariske praksiser i New York, Skottland og Norge. Diskusjonen er begrunnet i studier av aktuell litteratur (Davies, 2005; Borgen & Brandt, 2006; McKean, 2006; Bose, 2009; Daichendt, 2010; Booth 2009, 2010; Rabkin, Reynolds, Hedberg, Shelby, 2011; Bamford, 2012; Østern, Stavik-Karlsen & Angelo, 2013; Dawson & Kelin, 2013; Angelo & Karslnes, 2014; Collard, 2014; Ulvund, 2015), og videre studier av «teaching artist» praksis i USA i regi av Carnegie Hall, Dreamyard Art Center, Guggenheim Museum, Epic Theatre, Joyce Theatre, Lincoln Center, Manhattan Theatre Club, MOMA, New York Philharmonic (se referanseliste for nettlenger), «participatory arts» i Skottland blant annet Creative Scotland, Dance Base, Project Ability, Tricky Hat (se referanseliste for nettlenger), og kunstprogram i Norge.

Erfaringene fra Norge bygger blant annet på Kriblemidler og bruk av kreative agenter i Oppland fylkeskommune, kunstprogram i regi av Ås kulturskole, kunstprogram i regi av noen av de nasjonale kunstinstitusjonene, og kunstprogram støttet av Seanse (se referanseliste for nettlenger). Sammen med Høgskulen i Volda har Seanse to ganger gjennomført studieemnet (10 stp.)

«Kunstnerlærer/Teaching Artist», og så langt har 24 kunstnere fullført studiet som har gjennomføringen av et kunstprogram som et av arbeidskravene. Seanses Kunstprogram 2015 involverer 10 kunstnerne i fem kunstprogram. Disse får faglig og økonomisk støtte til

utvikling og gjennomføre av langsiktige kunstprogram i en utdanningsinstitusjon studieåret 2015-16. Dette er et pilotprosjekt hvor vi følger og støtte prosjektene undervegs blant annet gjennom refleksjonssamlinger.



Fra invitasjon til å søke Seanses Kunstprogram 2015. Foto: forfatteren

Som ledd i diskusjonen vil det i studien vises til det globale nettverket av kunstnerlærere/teaching artists/participatory artist som har oppstått etter Seanse – senter for kunstproduksjons (Seanses) *1st International Teaching Artist Conference* i Oslo i 2012 (ITAC1). ITAC2 var i Brisbane 2014 og ITAC 3 blir i arrangert i Edinburgh august 2016.

Referanser:

Angelo, E. & Karlsen, S. (red.). (2014). *Kunstner eller lærer - Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Ås Kulturskole, <http://kulturskolen.as.kommune.no/den-kulturelle-skolesekken.4723264-150085.html>

Bamford, A. (2012). *Arts and Culture in Norway 2010/2011*. Bodø: National Center for Arts in Education

Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible*. New York: Oxford University Press.

Booth, E. (2010). *The History of Teaching Artistry: Where we come from, are, and are heading*. (<http://ericbooth.net/the-history-of-teaching-artistry> (accessed Nov 3, 2014))

Borgen, J. B. & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. Rapport 5/2006. Oslo: NIFU STEP.

Bose, J. H. (2008). *Aesthetic education: Philosophy and teaching artist practice at Lincoln center institute*. New York: City University of New York

Carnegie Hall/Weill Music Institute, <http://www.carnegiehall.org/Education/>

Collard, P. (2014). *Student participation in The Cultural Rucksack (Creativity, Culture & Education, DKS Report)*. Oslo: Arts Council Norway
<http://www.kulturradet.no/documents/10157/a439ab1a-286a-44e8-8a1e-dda79add3e50>
(accessed Jan 15, 2016)

Creative Scotland, <http://www.creativescotland.com/>

Dance Base, <http://www.dancebase.co.uk/>

Daichendt, G. J. (2010). *Artist teacher – A philosophy for creating and teaching*. Bristol UK/ Chicago USA: Intellect.

Davies, J. (2005). *Framing Education as Art: The Octopus Has a Good Day*. New York: Teachers College, Columbia University.

Dawson, K and Kelin, D. A. (2013). *The Reflexive Teaching Artist Collected Wisdom from the Drama/Theatre Field*. Bristol UK/Chicago USA: Intellect.

DreamYard Art Center, <http://dreamyard.com/>

Epic Theatre, <http://www.epictheatreensemble.org/education/>

Guggenheim Museum, <http://www.guggenheim.org/new-york/education>

Joyce Theatre, <http://www.joyce.org/education/>

Lincoln Center Education, <http://lincolncenterededucation.org/>

Manhattan Theatre Club, <http://www.manhattantheatreclub.com/education/>

McKean, B. (2006). *A Teaching Artist at Work*. Portsmouth: Heinemann.

New York Philharmonic Orchestra, <http://nyphil.org/education>

Project Ability, <http://www.project-ability.co.uk/>

Rabkin, N., Reynolds, M., Hedberg, E., Shelby, J. (2011). *Teaching Artists and the Future of Education - A report on the Teaching Artist Research project*. Chicago: NORC, University of Chicago)

Seanse – senter for kunstproduksjon, <http://www.seanse.no>

Tricky Hat, <http://trickyhat.com/>

Ulvund, M (2015). In the age of the teaching artist: What teaching artists are and do. *InFormation* Volume 4, Nr.1, 19-36.

Østern, A.L., Stavik-Karlsen, G., & Angelo, Elin. 2013. *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forfatterinfo:

Marit Ulvund

Senterleder Seanse – senter for kunstproduksjon/1.amanuensis drama/teater

mu@hivolda.no

Grundläggande konstundervisning i Finland

(del av symposium)

Pirjo Vaittinen

Jag vill i detta konferensbidrag ta en titt på hur den grundläggande konstundervisningen, alltså målinriktad konstfostran inom olika konstarter till barn och unga utanför (grund)skolan i Finland, har utvecklats i Finland från 1990-talets slut till idag. Jag är särskilt intresserad av att se på samarbetet och kontakten mellan den grundläggande konstundervisningen och arbetet i grundskolorna i Finland. Den grundläggande konstundervisningen är väl utbredd i hela landet, men det finns skillnader mellan olika delar av landet när det gäller tillgänglighet inom olika konstarter. Statistiken visar att över 120 000 barn och unga deltar i den grundläggande konstundervisningen; det är cirka 12 procent av målgruppen, som är 2-19-åriga barn och unga.

Utvecklingen av grundläggande konstundervisning

Grundläggande konstundervisning är en målinriktad undervisning inom olika konstarter till barn och unga. Detta är en egen utbildningsform utanför (grund)skolan i Finland som regleras av lagar och förordningar från år 1998. Undervisningen följer läroanstalternas eller skolornas läroplaner som ska bygga på de grunder som Utbildningsstyrelsen har fastställt (förnyade 2002 och 2005). Läroplansgrunderna för den allmänna lärokursen (500 timmar) har fastställts för musik, dans, ordkonst, scenkonst (cirkuskonst, teaterkonst) och visuella konstarter (arkitektur, audiovisuell konst, bildkonst och hantarbete). Läroplansgrunderna för den fördjupade lärokursen (800 timmar) har fastställts för musik, dans, teaterkonst, cirkuskonst och visuella konstarter (arkitektur, bildkonst och hantarbete). (Utbildningsstyrelsens meddelande 2008.)

År 2012 ordnades grundläggande konstundervisning i 251 av Finlands 336 kommuner, vilket betyder 85 % av kommunerna. Det finns ändå stora skillnader mellan olika delar av landet när det gäller tillgänglighet, utbud och efterfrågan till grundläggande konstundervisning inom olika konstarter. Det fanns år 2012 ungefär 918 läroanstalter som ordnade kurser i någon av konstarterna inom den grundläggande konstundervisningen. Nästan hälften av

utbildningsanordnarna är kommuner, en tredjedel är registrerade samfund och en femtedel av läroanstalterna är privata företag.

Mest ordnas undervisning i musik. Grundläggande konstundervisning i musik ordnas även enligt fördjupad lärokurs ti 140 skolor, då det sedan gammalt finns ett etablerat nätverk av konservatorium och musikinstitut i landet. De näst populära konstarterna är bildkonst, dans, handarbete, teaterkonst, ordkonst och cirkus. Dans eller balett ordnas oftast av privatägda skolor. För bildkonst och hantverk finns det olika slags skolor. I minst grad erbjuds audiovisuell konst och arkitektur, som är nyare ämnesområden i detta sammanhang. Teaterkonst ordnas enligt allmän lärokurs i 47 kommuner och fördjupad lärokurs i 11 kommuner och cirkus motsvarande i cirkus i sju och 12 kommuner.

Förbundet för grundläggande konstundervisning i Finland inledde år 2009 ett utvecklingsprojekt som resulterade i självvärderingsmodellen *Virvatuli* för läroanstalter inom den grundläggande konstundervisningen. Syftet var att generera kunskap som stöder utvecklingsarbetet för att höja kvaliteten på verksamhetsplanerna och det praktiska arbetet. Självvärderingen visar på läroanstaltens styrkor som det lönar sig att lyfta fram i både den interna och den externa kommunikationen. *Virvatuli*-materialet ger också läroanstalterna möjligheter att besluta om vilka utvecklingsaspekter man vill ta itu med. (Koivisto-Nieminen och Holopainen, 2011)

Deltagarstatistiken som har samlats ihop på fältet av grundläggande konstundervisning varierar något. Regionförvaltningens utvärdering visar att det finns över 120 000 barn och unga med i grundläggande konstundervisning totalt. Det utgör cirka 12 procent av målgruppen, d.v.s. 2–19-åriga barn och unga (Regionförvaltningsverkens utvärdering, 2012.) En annan siffra från det samma året är 135 000 deltagare (Marstio 2013). Variationen i statistiken kan bero på om man har räknat dubbelt med barn eller unga som deltar i grundläggande konstundervisning i flera konstarter.

Andelen för teaterkonst har behandlats i en annan utredning: år 2009 fanns det bara 41 läroanstalter som hade kurser i grundläggande konstundervisning i teaterkonst. Av dem var bara fyra bemyndigade till statens stöd genom lagen om grundläggande konstundervisning. Det fanns 2559 elever i Finland i den grundläggande konstundervisningen i teaterkonst, vilket är bara ungefär 2% av alla elever. (Koramo, 2009)

Grundläggande konstundervisning med speciell fokus på teaterkonst i Tammerfors

Tammerfors kallas ofta teaterhuvudstaden in Finland med två stora professionella institutionsteatrar, en stark privat teater, och en mängd fria dans- och teatergrupper, samt många amatörteatrar, både permanenta och projektbaserade. *Tammerfors teatersommar* ordnas varje år, och på hösten, vintern och våren kan man se turné- och gästföreställningar och delta i festivaler med scenkonst av olika slag. Det existerar också goda möjligheter för drama- och teaterundervisning i samarbete med teatrar och museer i Tammerfors.

En del i det kommunala utbudet i Tammerfors är den grundläggande konstundervisningen. Det finns två anstalter för grundläggande undervisning i teaterkonst och en för grundläggande undervisning i cirkuskonst i Tammerfors.

Exempel 1: Arbetarinstitutet

Tampereen työväenopisto (Arbetarinstitutet i Tammerfors) erbjuder fritt bildningsarbete, och sysslar mestadels med vuxenutbildning, men det finns också kurser för barn och unga, till exempel i teaterkonst. Kurserna kallas ”Teaterkonstskolan för barn och unga, allmän lärokurs i scenkonst, speciellt teaterkonst”. Arbetarinstitutets teaterkonstskola är organiserad som 10 kurser som sprids ut över totalt fyra år för allmän läroplan i grundläggande konstundervisning. Arbetarinstitutet har små grupper av 15 barn eller unga i tre åldersgrupper som undervisas av professionella timplärare.

Exempel 2: Komediteatern

En annan läroanstalt som erbjuder grundläggande teaterundervisning är en traditionell elevskola för *Komediateatteri (Komediteatern)* med namnet *Suomen teatteriopisto (Finlands teaterinstitut)*. Här erbjuds de 500 timmarna som ingår i den grundläggande konstundervisningen i teaterkonst som en allmän lärokurs och de 800 timmarna som en fördjupad lärokurs, och det tar från 4 till 8 år att få ihop hela kursen. Timmarna grupperas i olika helheter i teaterlek, improvisation, sceniskt arbete och verkstäder i olika teaterformer, samt produktion av föreställningar. Teaterinstitutet har 22 elever i en grupp, och professionella timplärare.

Exempel 3: Cirkus i Sori

Det finns också en möjlighet att ta kurser enligt allmän och fördjupad lärokurs i grundläggande konstundervisning i cirkuskonst i *Sorin Sirkus (Cirkus i Sori)* i Tammerfors. I ungdomscirkus som grundades år 1985 för marginaliserade ungdomar börjar grupper med ungefär 40 barn varje år. Grupperna jobbar intensivt två eller tre gånger i veckan i fyra år eller till och med fem år för att fullföra betyg i fördjupad lärokurs i cirkuskonst. Cirkusskolan har tre heltidsantsälda lärare och flera timlärare. Den har samarbete med stadens kulturverksamhet, till exempel med *Taidekaari*, och teatrar, till exempel den andra stora professionella teatern *Tampereen Työväen Teatteri*. Sorin Sirkus har också börjat fåorhandlingar om samarbete med Tammerfors universitet.

Avslutningsvis

Drama och teater som ”totalkonstart” har inte samma bredd för fördjupad och specialiserad undervisning för barn och unga som en del andra konstarter. De som har ett speciellt intresse för teater tänks bli medlemmar i amatörteatergrupper, och därmed få fördjupning i sin utbildning.

Teater eller drama är inte skolämne i Finland. Drama och teater är ändå inskrivna i de nya nationella grunderna för läroplanen för grundutbildningen från år 2016 (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, 2014).

Tammerfors stads kulturverksamhet är speciellt orienterat mot barn. Det finns till exempel ett kulturcentrum som heter *Rulla (Rulle)*. Den har tematiskt varierande utställningar och verkstäder för barn som går i fritidsverksamhet eller för beställda besök av skolelever. *Taidekaari (Konstbåge)* ordnar kulturverksamhet för daghemsbarngrupper och skolklasser. Verksamheten började med att hjälpa specialgrupper till att ha glädje av utställningar i museum. Den har utvecklats till dramaverksamhet för alla skolklasser i grundläggande undervisningen i staden, samt för små barn och mångkulturella grupper. Man arrangerar konsthändelser eller/och museibesök för grundskoleelever. Teater och dans erbjuds när eleverna går på tredje och åttonde klass. Verksamheten inkluderar 15 000 skolelever i sin verksamhet varje år.

I lagen och förordningen för grundläggande konstundervisning bestäms bland annat om statsandelar och statsunderstöd som beviljas för grundläggande konstundervisning och om utbildning som krävs av lärarna. Inom teater- och cirkusundervisningen i Tammerfors har de

institutionerna som redan nämnts en läroplan där de följer stadgarna för grundläggande konstundervisning (Fördjupad lärokurs i teaterkonst i grunderna för läroplanen för den grundläggande konstundervisningen, 2002) samt kompetenta lärare. Staden har också deltagit i Virvatuli-självutvärderingsarbete. I staden Tammerfors är det mycket liten andel av åldersgruppen som har möjligheter att delta i den grundläggande konstundervisningen, särskilt i fördjupad lärokurs i teater- eller circuskonst, trots goda förutsättningarna i en livlig teater- och föreställningsstad.

Det har sagts, att grundläggande konstundervisning skall utvecklas som en egen utbildningsform, men att flexibiliteten skall ökas och man skall satsa på nya verksamhetsformer och mångsidighet då det gäller innehåll och undervisningsmetoder. Systematisk statistikföring, uppföljning, utvärdering och forskning bör utföras som samarbete mellan olika aktörer inom grundläggande konstundervisning (Regionförvaltningsverkens utvärdering, 2012.). Jag ville gärna föreslå samarbete mellan skolans konstundervisning, stadens kulturverksamhet och den delen som är specialiserad som grundläggande konstundervisning. Dess egenart betonas med egen självutvärderingsmodellen för läroanstalter som anordnar den, och den är en redan etablerad verksamhet. För skolan finns det nya ramar med drama och teater inskrivna i den nya läroplanen.

Referenser:

Fördjupad lärokurs i teaterkonst i grunderna för läroplanen för den grundläggande konstundervisningen 2002 http://www.oph.fi/download/125102_teaatergrund02.pdf

Grundläggande konstundervisning. Utbildningsstyrelsen.
http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/grundlaggande_konstundervisning (läst 20.12.2015).

Lag om grundläggande konstundervisning (633/1998)
http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/lagstiftning/konst.

Koivisto-Nieminen, J. och Holopainen, K. (2011). Virvatuli – Handbok i självutvärdering för läroanstalter inom den grundläggande konstundervisningen. Förbundet för grundläggande konstundervisning (TPO) 2011
<http://www.artsedu.fi/easydata/customers/tpo/files/virvatuli/virvatuli-modellen.pdf>

Marstio, L. (2014). Virvatuli – Erfarenheter av självutvärdering i läroanstalter för grundläggande konstundervisning. Förbundet för grundläggande konstundervisning r.f. 2014 http://www.artsedu.fi/easydata/customers/tpo/files/virvatuli/virvatuli-erfarenheter_av_sja776lvutva776rdering.pdf

Regionförvaltningsverkens utvärdering 2012. Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012, Aluehallintovirastojen peruspalvelujen arviointi./Den regionala tillgängligheten till grundläggande konstundervisning 2012. Regionförvaltningsverkens utvärdering, av tillgänglighet till basservicer. Publikationer från Regionförvaltningsverket i Södra Finland 28/2014 <http://www.avi.fi/>. [Sammandrag på svenska s. 4.]

Utbildningsstyrelsen. Meddelande 18.3.2008. Den grundläggande konstundervisningens begrepp, uppbyggnad och omfattning http://www.oph.fi/download/125106_Meddelande_16_2008.pdf.pdf

Forfatterinfo:

FD Pirjo Vaittinen

Universitetslektor i modersmålets didaktik, Tammerfors universitet, Enheten för pedagogik
pirjo.vaittinen(at)uta.fi

Drama/Teater i den svenska kulturskolan - förutsättningar och forskning

(del av symposium)

Eva Österlind

Musik- och Kulturskolan är Sveriges största barn- och ungdomskulturverksamhet, men utbudet skiljer sig mellan olika kommuner eftersom nationella mål och riktlinjer saknas. Drama/teater är ett av de största ämnena efter musik men ämnesinnehållet är inte alls beskrivet. Aktuell forskning om drama/teater med anknytning till kulturskolan fokuserar på samverkansprojekt med grundskolan. Två frågeställningar ligger till grund för den här texten. Den första frågan handlar om hur den svenska kulturskolan är organiserad, och vilken plats drama/teater har inom dess ramar. Den andra handlar om vilken forskning som finns om kulturskolans drama-och teaterverksamhet.

Musik- och Kulturskolan i Sverige

Musik- och Kulturskolan är Sveriges största barn- och ungdomskulturverksamhet och finns i nästan alla kommuner. Barn och unga får här utöva musik, dans, teater, drama, bild, media m.m. Kommunerna satsar totalt nästan två miljarder kronor per år på verksamheten. Varje vecka tas 400 000 barn och ungdomar emot av ca 5 000 heltidsanställda pedagoger, men efterfrågan är större än utbudet. Kulturskolan kan även bidra till undervisning i grundskolan.

Verksamheternas innehåll, mål och visioner skiftar över landet eftersom det saknas nationell samordning. Kulturskolan saknar idag nationella mål- och riktlinjer men regeringen har nyligen tillsatt en utredning med uppdrag att ta fram en nationell strategi för kulturskolan. I utredningen, som leds av professor Monica Lindgren, Göteborgs Universitet, ingår bland annat frågor om inkludering, breddad elevrekrytering samt framtida kompetensförsörjning.

Drygt en tredjedel av skolorna har undervisning i enbart musik men fler och fler kommuner omvandlar verksamheten till kulturskola med undervisning inom flera ämnesområden. Trots att två tredjedelar är Kulturskolor, dvs. de erbjuder inte bara musik, utgör musik ca 80% av det totala utbudet. Kulturskolan har inte utvärderats nationellt på 60 år och det saknas

forskning kring vad en kulturskola är och skulle kunna vara. Det saknas också högskoleutbildning för pedagoger inom vissa konstformer, liksom chefsutbildningar och stöd till lärarnas kompetensutveckling. I kulturskolan arbetar både drama- och teaterpedagoger.

Drama/teater i den svenska kulturskolan

Under lång tid har dans och drama/teater delat andra platsen vad gäller kursutbudet, men dans involverar fler elever. 2014 hade dans 25376 elever och drama/teater 13 511 elever totalt i hela landet. Troligen erbjuds danskurser från förskoleåldern, medan drama/teater vänder sig till barn från 8-9 år och uppåt. Inom det statliga programmet *Skapande Skola* är drama- och teater pedagoger mycket efterfrågade och involveras ofta i projekt och skolsamverkan.

Det är inte lätt att bedöma hur stort drama/teater-ämnet är i kulturskolan. Ska man räkna enbart ämneskurser eller även skolsamverkan och projekt? Eller antal drama-/teaterpedagoger? Drama/teater är kulturskolans 3:e största ämne om vi räknar antal involverade barn och unga i ämneskurser. I Stockholms stad står drama/teater för en fjärdedel av hela verksamheten med 3850 elever under år 2014. I hela Stockholms län finns över 5500 elever inom drama/teater. Vi kan inte inkludera skolsamverkan i bedömningen eftersom vi vet för lite om den. Drama/teater ökar stadigt i popularitet både i antal kurser och i antal elever.

Det finns ingen undersökning som visar på ämnesinnehållet i kurserna i drama/teater. Ett intryck är att det kallas för drama men har karaktär av teaterkurs, men vi vet för lite för att kunna uttala oss om detta. Behovet av utbildade pedagoger i drama/teater växer för varje år på grund av att antalet kulturskolor ökar och att ämnet ökar i popularitet samt på grund av pensionsavgångar. Kulturskolerådet bedömer att ca 100 nya drama-/teaterpedagoger behöver utbildas per år, och av dem ca 40-50 inom Stockholmsregionen.

Forskning och documentation

Eftersom det ännu inte finns någon nationell styrning eller samordning av den svenska kulturskolan är det en relativt öppen fråga vad som genomförs inom kulturskolornas drama-/teaterverksamhet. Nedan presenteras ett fåtal publikationer samt pågående forskning som berör drama/teater i kulturskolan i Sverige.

Redan 1988 lade Anita Lindvåg fram sin doktorsavhandling om Elsa Olenius (f. 1896), barnbibliotekarien som var initiativtagare till *Vår Teater*, numera en del av kulturskolan i Stockholm. Vår Teater har fyllt 60 år, och 2002 publicerades en bok om den framgångsrika verksamheten, skriven av Kent Hägglund. Dittills hade över 150.000 barn i Stockholm tagit del av verksamheten. Elsa Olenius hade fått ögonen på en teaterlokal som en viss Ingmar Bergman och hans unga ensemble använde. Elsa, som kunde vara mycket övertygande, hävdade att det dracks öl där på kvällarna och mer därtill. Elsa fick ta över lokalen, och köerna av barn som ville spela teater och se andra barn spela ringlade långa utanför. Elsa Olenius reste till USA och inspirerades av *Creative Dramatics*. Senare deltog pedagogerna i fortbildning med bl.a. Grotowski och Heathcote. Geraldine Siks ansåg att *Creative Dramatics* stagnerat och sökte en syntes mellan improvisation och föreställningsarbete, vilket hon fann på Vår Teater.

En doktorsavhandling om multimodala berättelser och estetiska lärprocesser av Märtha Andersson publicerades 2014. Där studeras ett ambitiöst projekt där två dramapedagoger från kulturskolan i Luleå, i roll, leder elever i årskurs fyra genom ett mångfacetterat processdramaförlopp under 6 tillfällen. Dessemellan arbetar eleverna med sina klasslärare kring projektet, som handlar om sagor och myter, gruvbrytning och stålindustri, samernas livsvillkor mm. (se även Andersson, 2015; Morian & Sidén, 2015).

Apropos lärare i roll så har doktorand Eva Hallgren (2016, i publiceringsprocess) studerat kulturskoleverksamhet i form av tidsresor. Hon har följt åtta klasser med 7-åringar när de besökt en kulturhistorisk miljö från förra sekelskiftet. Hon drar slutsatsen att det verkligen händer något magiskt när alla är i roll, men konstaterar också att en avgörande fråga handlar om huruvida deltagarna enbart ges möjlighet att leva sig in i den fiktiva situationen eller om de också kan påverka förloppet.

Ett annat samarbetsprojekt mellan grundskola och kulturskola innebar att flera klasser i skolan fick besök av en dramapedagog varje vecka under nästan ett helt skolår. Många av eleverna var relativt nyanlända och skolledningen ville bl.a. stärka deras språk och fantasi. Arbetet i klasserna följdes av doktorand Anneli Einarsson (pågående avhandlingsarbete), och materialet kommer att ingå i hennes doktorsavhandling. I en delstudie gjordes även intervjuer med fokus på dramapedagogernas respektive klasslärarnas erfarenheter av att medverka i projektet (se Rapport 2014).

När det gäller samverkan mellan personer med olika yrkeskunnande och kompetens pågår också en studie av doktorand Sofia Cedervall (pågående avhandlingsarbete). Hennes avhandlingsprojekt handlar om 'professionella möten i konst och lärande'. Hon undersöker vad som händer när lärare, skådespelare och dramapedagoger, med olika hantverkskunnande och praxiskulturer möts. Ett av de fall hon studerar involverar deltagare från en skola, en kulturskola och en regionteater.

Sammanfattningsvis

Vi vet att drama/teater är ett populärt och växande ämne i kulturskolan, och efterfrågat i samband med Skapande skola-projekt. Men kulturskolan saknar nationella mål och riktlinjer och dramaverksamheten är mycket bristfälligt kartlagd. Den forskning som finns studerar främst drama/teaterverksamhet inom ramen för skapande skola, dvs. inte drama/teater som ett självständigt ämne i kulturskolan.

Jag blev positivt överraskad när jag insåg att det finns mer forskning om drama/teater i kulturskolan än jag förväntat mig. Men ytterligare forskning behövs - och den behöver synliggöras!

Referenser:

Andersson, M. (2014). *Berättandets möjligheter - multimodala berättelser och estetiska lärprocesser*. Luleå: Luleå University of Technology.

Andersson, M. (2015). Nyfikenhetens lov - Snooks detektivbyrå tar grepp om Norrbotten. *DramaForum* 3-4, s. 6-8.

Cedervall, S. (Pågående avhandlingsarbete). Professionella möten i konst och lärande (preliminär svensk titel). Chester: Chester University.

Einarsson, A. (Pågående avhandlingsarbete). To square a circle - Opportunities and Obstacles for Drama in Compulsory school in Sweden (preliminær tittel). Pågående avhandlingsarbete, Chester: Chester University.

Hallgren, E. (2016, i publiceringsprocess). Lärare i roll - tidsresor ur ett dramapedagogiskt perspektiv. I C. Gustafsson & E. Björklund (red.). *Barns lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Hägglund, K. (2002). *Vår teater: de första 60 åren*. Stockholm: Stockholms kulturförvaltning.

Lindvåg, A. (1988). *Elsa Olenius och Vår teater*. Stockholm: Rabén och Sjögren.

Morian, A. & Sidén, A. (2015). Systrarna Snook får hjälp - eleverna löser mysterium. *DramaForum* 3-4, s 4-5.

Rapport (2014). *Att utveckla skolan med drama. En rapport om erfarenheter och lärdomar från ett tvåårigt tvåårigt forskningsprojekt på en grundskola (F-6) i Umeå*. Umeå: Kulturcentrum för barn och unga, Umeå kommun.

Forfatterinfo:

Eva Österlind

Professor i Drama med didaktisk inriktning, Stockholms universitet

eva.osterlind(at)hdsu.se

Dansefag og faglighet i dans i grunnopplæringen

Anette Sture Iversen og Corinne Lyche Campos

Dans i Skolen (DiS) er en nasjonal kunstfaglig interesseorganisasjon som jobber for å styrke fagområdet dans i kvalitet og omfang i hele utdanningsløpet, inklusive lærerutdanningene. Det gjør vi primært gjennom å være et fagpolitisk rådgivende organ og gjennom læreplanarbeid, kompetansehevende tiltak og utviklingsprosjekter. Vi ønsker å løfte frem de mulighetene vi ser for kulturskolene som lokale ressursentre i fremtiden og vise hvordan man gjennom det kan utnytte de kreftene som finnes på feltet på en bedre måte. I denne presentasjonen reflekteres det rundt spørsmålet: *Hvordan kan vi oppnå en større dansefaglighet ved å sette ressursene i spill, til beste for faget og for eleven?* Vi vil basere disse refleksjonene på utviklingsarbeid for dans utført gjennom DiS.

Begrepsavklaring

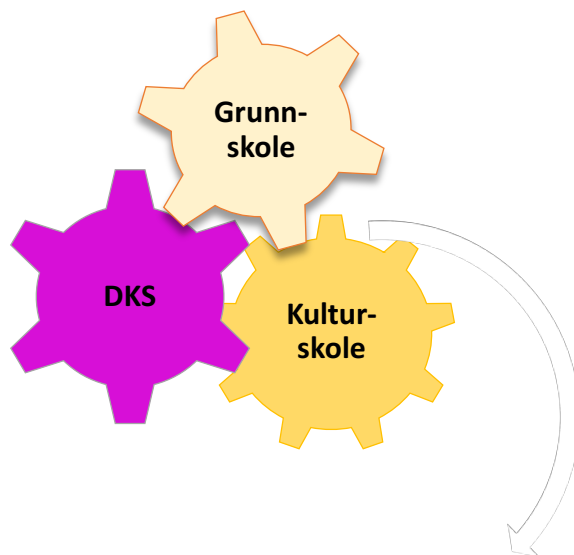
Vi forholder oss til en bred forståelse av begrepet dans, en forståelse som omfatter både den sceniske, den sosiale og den skapende dansen. Dans har sitt opphav og virker i ulike kulturer som for eksempel ungdomskulturen, men er også et resultat av tradisjon, og dette har gjerne konsekvenser for både form og innhold. I dansen kan man benytte varierte arbeidsmåter, selv om man i enkelte sammenhenger eller danseformer, begrenser dette til noen få – ofte som et resultat av kultur eller tradisjon. Et eksempel kan være en klassisk ballettklasse undervist i en autoritær mesterlærere tradisjon. Dette kan ses i motsetning til skapende eller kreativ dans som ofte er basert på oppgaveløsning og samhandling (Glad, 2012). Vi mener at dans som fag har et større potensial når det gjelder å ta i bruk varierte arbeidsmåter i undervisning.

Struktur, organisering og «spin-off» effekt mellom aktørene

Det er mange aktører som har roller og interesser i fagområdet dans, og som opererer på nasjonalt og/eller lokalt nivå. Disse er til dels overlappende og konkurrerende, og etter vårt syn vil det være til beste for faget å klarere definere roller og ansvarsområder, og slik dra

større veksler på hverandre. Av lokale aktører kan nevnes: Grunnskole, kulturskole, private ballettskoler, dansestudioer, leikarring o.l. Av nasjonale aktører kan nevnes: Den kulturelle skolesekken (DKS), Dans i Skolen (DiS) og Norsk Kulturskoleråd.

For å bedre utnytte potensialet som finnes i den dansefaglige kompetansen må vi se på struktur og organisering mellom de nasjonale og lokale aktørene. Hovedmål må være kvalitetssikring, bedre ressursutnyttelse og bedre samarbeid mellom skole, kulturskole og DKS. Metodene for å oppnå dette kunne være at kulturskolene filtrerer tilbud til skolene og Skolefritidsordningen (SFO sørger for bedre utnyttelse av DKS-besøkt til kompetanseheving av lokale lærekrefter, lærerveiledning, videreutvikling med mer), og at kulturskolelæreren kan få virke skapende/utøvende i det lokale tilbudet. (Se figur 1)



Figur 1: «Spin-off»-effekt gjennom bedre ressursutnyttelse og samarbeid mellom skole, kulturskole og DKS.

Etter vårt syn er det behov for systemiske endringer for å knytte kulturskolens kompetanse opp mot grunnskolen. Kulturskolens oppdrag på den ene siden er å skape en helhetlig kunst- og kulturopplæring, noe som eksplisitt uttrykkes i ”Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning” § 2.3.2. (Kulturskolerådet, u.å.). Her vises det f.eks. til at læreplanverket nettopp appellerer til et samarbeid mellom grunn- og kulturskole i enkelte fag. DKS’ hovedmålsetting er å utvikle en helhetlig innlemming av kunstneriske og kulturelle uttrykk i realiseringen av skolens læringsmål. Sett i lys av at mange skoler ønsker elevaktive verksteder gjennom DKS og flere produksjoner med involvering, vil f.eks. en 100 prosent-kommune, ordningen som innebærer at den enkelte kommune som velger å få direkte tildeling av midler fra DKS-ordningen, trenge en form for kvalitetssikring. Denne kvalitetssikringen

vil kunne finne sted ved å legge til rette for gode synergieffekter mellom aktørene, og dermed sikre at målene nås lokalt i den enkelte kommune.

Grunnskoleeleven og kulturskoleeleven

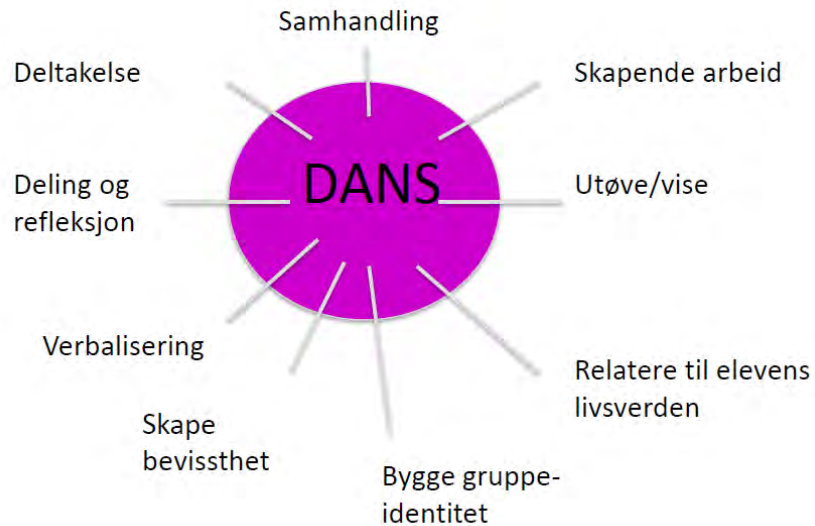
Vi spør oss: *Hva skiller grunnskoleeleven fra kulturskoleeleven?* og videre *Hvilke konsekvenser får den forskjellen for metode og innhold i danseundervisning i grunnskole versus kulturskole?*

Dersom kulturskolene skal ha en tydeligere og avklart rolle mot skolene, er det vesentlig å se eleven i kontekst, og det bør få konsekvenser for innhold og metode. I grunnskolen er for eksempel sosiale faktorer og gruppeprosesser særlig viktige, og således bør en utvidet forståelse for dansefagets grunnelementer og funksjon være førende for valg av arbeidsmåter og faglig innhold. Kulturskolearenaen kan på den måten i større grad fungere som en fordypningsarena, hvor elementer som ferdighetstrening kan ha større plass.

Grunnskoleeleven	Kulturskoleeleven
Må være til stede	Frivillig til stede?
Ingen forhold til aktivitet	Bevisst valgt aktivitet
Tilhører en gruppe	Individuell?
Variierende bakgrunn	Noen forhold som angår økonomi, kultur etc. dominerer?
Krav til metode:	Krav til metode:
Gruppeprosesser	Ferdighetstrening
Styrke selvfølelse	Fagtradisjon
Identitet	Spissing/fordypning
Livsverden	
Innføring i fagfelt	

Figur 2: Ulike krav til metode.

DiS bidrar som en nasjonal aktør bl.a. gjennom å initiere pilotprosjekter ut ifra behov vi ser i feltet. Gjennom vårt arbeid med 1-dags workshopen *Dans som kulturell møteplass*, har vi besøkt 16 skoler i Oslo i perioden 2013-15. Erfaringene våre er at metodiske elementer som vist i figur 3 er sentrale for å gi elevene (individuellt og klassevis) en god læringsopplevelse.



Figur 3: Forslag til metodiske elementer i dans.

Ved å vektlegge det å skape, utøve og reflektere, samt samhandling, skaper vi en trygg og inkluderende ramme hvor elevenes læring og fagligheten i dansefag får best mulig vilkår.

Referanser:

Glad, Åse L. (2012), *Dans på timeplanen* (2.utg.) Tell forlag.

Norsk Kulturskoleråd. (u.å). Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordjuping. Hentet fra http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Vi_tilbyr/Rammeplan/Rammeplan_for_kulturskolen.pdf

Forfatterinfo:

Anette Sture Iversen, daglig leder/fagkonsulent Dans i Skolen, lektor i dans og danseteori Edvard Munch VGS og Kunsthøgskolen i Oslo
Dis(at)dansiskolen.no

Corinne Lyche Campos, kulturleder og rådgiver, nestleder Dans i Skolen, tidligere varamedlem i Kulturrådet og medlem i Enger-utvalget.
corinne.lyche.campos(at)hotmail.com

Prosjektet «Spill levende!» – utvikling av scenisk spillkompetanse hos barn og unge

Anne Meek og Tor-Helge Allern

Bakgrunn

Kultur- og teaterverkstedet Fyret i Sandnessjøen ble opprettet høsten 2004 og hadde da 8 elever. Fyret ble etter to år organisert som frivillig forening og har gjennom de siste 11 årene gjennomført flere større kulturarrangement som gjesteforestillinger, juleforestillinger, historiske formidlingsprosjekt, levende rollespill (LAIV). Siden 2006 har FYRET hatt ansvar for teaterkursene i kulturskolen i Alstahaug og Leirfjord med 60-80 elever (Meek, 2011). Vi har også hatt et utstrakt samarbeid med Asylmottaket i Sandnessjøen om teaterundervisning for flerkulturelle grupper av barn, ungdom og kvinner, med fra 10-20 deltakere.

Teaterverkstedet ble fram til 2014 delt inn i følgende grupper:

Aldersgruppe	Faglig fokus
1.- 2.klasse	Lek og drama
3.- 4.klasse	Teaterlek
5.- 7.klasse	Figur
Aldersblandet gruppe	Teaterproduksjon - mindre roller
8.- 10 klasse	Teaterproduksjon - mindre roller
8.- 10 klasse øvet	Teaterproduksjon – hovedroller
1.- 4.	Flerkulturell gruppe – Sirkuslek
5.- 7.	Flerkulturell gruppe – Sirkus

I tillegg til kurs og teaterproduksjoner lager og gjennomfører Fyret årlige LAIV der det også har deltatt barn og foreldre fra nabokommuner. Dette er levende rollespill som gjennomføres med spill over et døgn, og arrangeres utendørs. Fyrets LAIV har fra vi startet med LAIV i 2006 hatt fra 40 til 120 deltakere. Bredden i dette tilbudet, fra LAIV via lekbasert og improvisatoriske teater til konvensjonell teaterproduksjon gir elevene et bredt teaterfaglig tilbud og variert spillerfaring.

På bakgrunn av disse erfaringene har vi satt i gang et treårig forsknings- og utviklingsprosjekt med fokus på utvikling av spillkompetanse hos barn og unge. Spillkompetanse er av betydning både for å kunne lære å spille teater og for å kunne lære av å spille teater, og denne dobbeltheten er vesentlig også i dramapedagogisk arbeid.

Problemstillinger

Tradisjonelt har barn og unges spillkompetanse i kulturskolens drama/teaterkurs vært knyttet til alder. Erfaringen i arbeidet med FYRET har vist oss at dette ikke alltid er en god måte å organisere spillaktiviteter med barn på. Med erfaringene fra Fyret som empirisk materiale presenterte vi under *Cutting Edge* en alternativ progresjonsmodell basert på ferdigheter og spillforståelse snarere enn alder. Vi la fram ideer og erfaringer fra FOU-prosjektet *Spill levende!* der vi ønsker å kartlegge fasene for spillutviklingen for å forstå for hvordan spillkompetanse kan bygges opp og hvilke elementer den består av. Vi tok utgangspunkt i følgende hovedproblemstilling

Hvordan kan undervisning i drama/teater organiseres og struktureres i kulturskole og grunnskole for å fremme barn og unges spillkompetanse?

Denne problemstillingen innebærer utvikling av en didaktisk modell for utvikling av spillkompetanse i kulturskole, som også kan tilpasses grunnskolen. Vi trekker her inn noen underordnede problemstillinger: *Hvordan fungerer aldersinndeling med tanke på utvikling av spillkompetanse, og hvilke alternative modeller kan utvikles?*

Kunstpædagogisk utgangspunkt

Den faglige virksomheten på Fyret er inspirert av Stanislavski-metodens inndeling i elementer, og arbeidet i teaterverkstedet planlegges av instruktørgruppa i fellesskap (Meek, 2011). Vi organiserer arbeidet tematisk for å sikre progresjon gjennom faglig fordypning og fokus. Vi ønsker å gi det enkelte barn et tilpasset tilbud, og tilbyr forsøksvis elevene en plass i den gruppen som til enhver tid passer barnet best i dets teaterfaglige utvikling uansett alder. Vi har opprettet en aldersblandet gruppe for de barna som har gått lenge på Fyret, og er klar for

utfordringer som er større enn det de vil få sammen med nybegynnergruppen i sin aldersklasse. Vi har også opprettet en øvet gruppe for de eldste slik at vi kan ta inn nye elever i denne aldersgruppen uten at det skal gå ut over progresjonen til de som har vært elever i flere år.

Kunstbasert forskning

Våre undersøkelser tar utgangspunkt både i LAIV og kunstformen teater. Vår LAIV fungerer både som begynnelse og avslutning. Den sammenfatter bredden i spillkompetanse og åpner for deltakere som ikke deltar i våre teaterkurs, og som i større grad er opptatt av å utføre rollens oppgave enn det å spille en rolle. Våre teaterkurs er fra høsten 2015 organisert etter sjanger som inkluderer lekbaserte spill, komedie, episk og psykologisk realistisk spill.

Den kunstbaserte forskningen (Leavy, 2009) suppleres av andre kvalitative metoder som observasjon, logg intervju, fokusgruppe og dybdeintervju, bilde og videoanalyse (Widerberg, 2001; Emond, 2005; Kvale, 2005).

Avslutning

Vi er opptatt av at det å «gå på Fyret» skal være et tilbud om noe mer enn å gå på kulturskolen ukentlig. Det er en bekreftelse av tilhørighet i et lokalsamfunn og det å tilhøre en større offentlighet, som blir særlig tydelig gjennom juleforestillingen. Det handler også om Fyret som samfunn, og en feiring av vårt eget fellesskap gjennom vår LAIV – der det ikke er noe eksternt publikum. Det sosiale er også knytta til organisering av teaterkursene, og det å ta flere hensyn når grupper settes sammen, der både sosiale, kunstneriske og pedagogiske aspekt skal tas hensyn til.

Referanser:

Emond, R. (2005). Ethnographic research methods with children and young people, i S. Greene og D. Hogan: *Researching Children's Experience*, London - Thousand Oaks – New Dehli: SAGE Publications.

Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Leavy, P. (2009). *Method Meets Art. Arts-based Research Practice*. New York / London: The Guilford Press.

Meek, A. (2011). Fyret skal gjøre livet lysere. *Drama – nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, nr. 01/2011.

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt – en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forfatterinfo:

Tor-Helge Allern (Dr. Art)
Professor i drama/teater ved Profesjonshøgskolen, Nord universitet
Tor-helge.allern@bord.no

Anne Meek (MFA, doktorgradsstipendiat)
Dosent i drama/teaterdvee Profesjonshøgskolen, Nord Universitet
Anne.meek@nord.no

Tema: Lærerutøvelse og profesjonsforståelse, lærebøker og vurdering

Sirkunstneren –Sirkusundervisning i det kulturskolerelaterte feltet

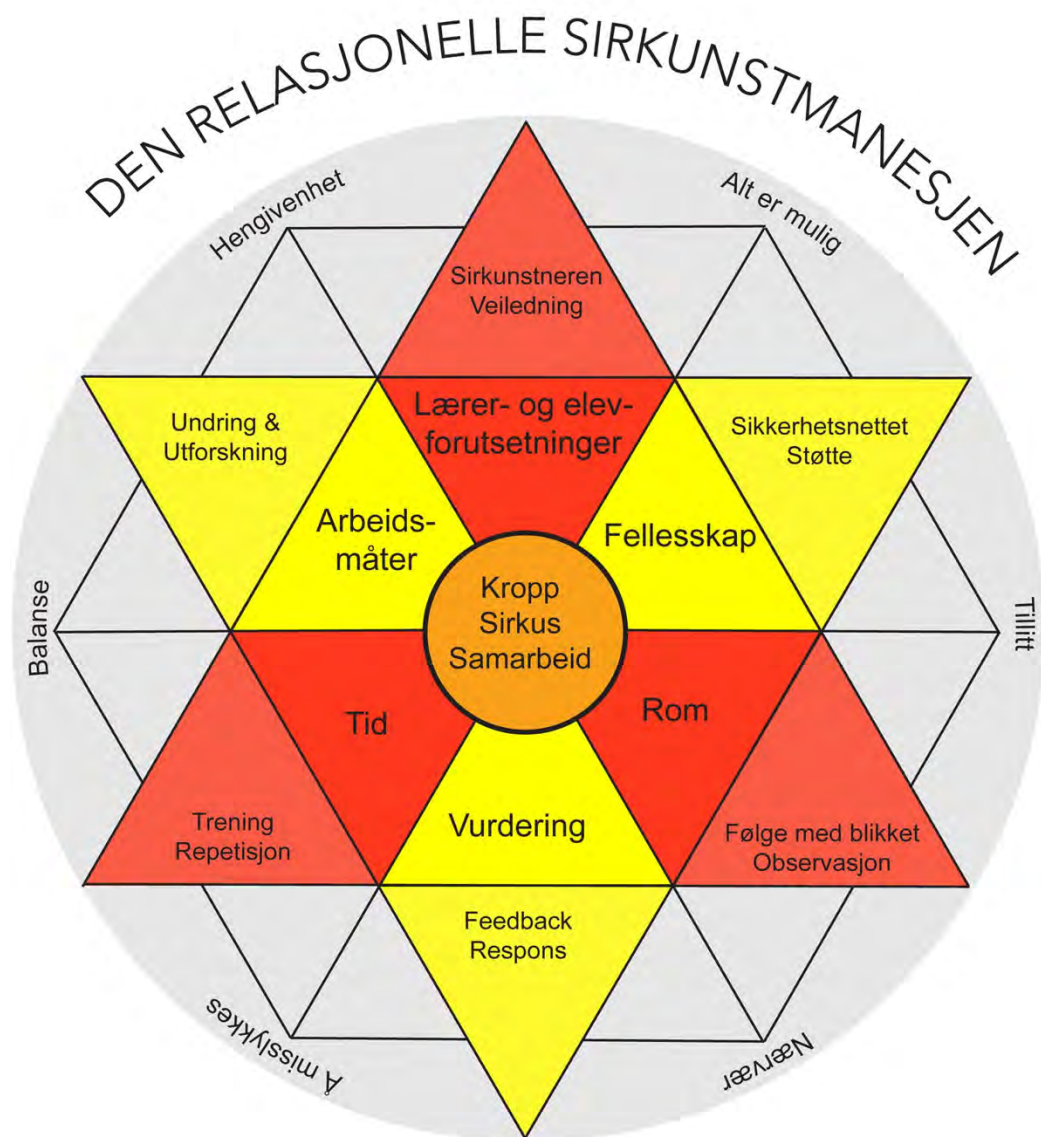
Linn Elisabeth Lea Moxness

I masteroppgaven *Sirkunstneren –Sirkusundervisning i det kulturskolerelaterte feltet* (Moxness, 2015), undersøkte jeg hvordan sirkuslærerne utøver sitt yrke, og hvordan de beskriver sin praksis og fagområde. Studiens utgangspunkt var problemstillingen *Hvordan praktiserer og hvordan beskriver to sirkuslærere sitt virke som lærer i det kulturskolerelaterte feltet?* Studien bygger på empirisk materiale generert gjennom observasjon av sirkusundervisning, planer for undervisning og intervju av to sirkuslærere i kommunal kulturskole respektive en privat sirkusforening samt deres loggskrivning og beskrivelse av sin yrkespraksis. Ved bruk av refleksiv metodologi har studiens forskningsdeltagere vært nært deltagende gjennom hele prosessen og har bidratt i studien fra begynnelsen til ferdigstilling av oppgaven.

Studien bidrar til synliggjøring og bevisstgjøring av sirkuslærernes yrkespraksis. Basert på studiens empiriske materiale i refleksiv speiling med teori, forsker og forskningsdeltagere har jeg utviklet *Den relasjonelle sirkunstmanesjen*, en modell som både gir en grafisk fremstilling av studiens resultater, men også er en didaktisk modell for å forstå og praktisere sirkusundervisning.

Sammenfatning i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål

For å oppsummere studiens resultater og forsøke å svare på studiens problemstilling har jeg sammenfattet funnene fra hvert av forskningsspørsmålene. Studiens første og fremste forskningsspørsmål har vært: *Hvordan praktiserer sirkuslæreren sin undervisning?* Funnene fra observasjon av sirkunstundervisningen og den alltid tilstedeværende tolkningen og den senere analysen ledet meg til 6 kategorier som beskriver sirkunstlærerens undervisningspraksis:



Figur 1. Den relasjonelle sirkunstmanesjen

1. *Sirkunstneren-Veiledning*: gjennom språklig og kroppslig veiledning og en åpen og lyttende holdning til elevenes innspill, legger sirkunstlærerne til rette for kunnskapsutvikling i fellesskap.
2. *Sikkerhetsnettet-Støtte*: sirkunstlærerne etablerer alene eller i samarbeid med elevene et fysisk og psykisk sikkerhetsnett i den felles kunnskapsutviklingen og innstuderingen av nye sirkunsttekniske ferdigheter.
3. *Følge med blikket-Observasjon*: i deltagende og ikke-deltagende observasjon er sirkunstlærerne alltid tilstede og utviser stort nærvær i undervisningen. Observasjon er en forutsetning for å gi feedback.

4. *Feedback-Respons*: for å utvikle elevens ferdigheter i sirkunstoffaget er tilbakemeldinger en viktig bestanddel i sirkunslærernes praksis. Feedback kan gis på mange måter, positive kommentarer, applaus, oppmuntrende tilrop og direkte en-til-en respons er ulike eksempler.
5. *Trening-Repetisjon*: sirkunslærerne vektlegger repetisjon av øvelser for å utvikle og opprettholde sirkunstekniske ferdigheter.
6. *Undring & Utforskning*: gjennom en undrende og utforskende holdning til kropp, bevegelse og utstyr innen sirkunstoffaget utvikles nyskapende triks og bevegelsesuttrykk.

Kategoriene er presentert i *Den relasjonelle sirkunstmanesjen* og står som undervisningens didaktiske og praksisnære kategorier i relasjon til de 6 indre kategoriene som representerer sentrale rammefaktorer. Disse ble identifisert i den tematiske analysen av intervjuene relatert til studiens tredje og siste forskningsspørsmål: *Hvordan beskriver sirkuslæreren sitt fagområde sirkus i det kulturskolerelaterte feltet?* De indre kategoriene er:

1. *Lærer- og elevforutsetninger*: tar utgangspunkt i sirkunslærernes sirkunstekniske kunnskap i relasjon til elevenes forutsetninger, ønsker og ambisjoner.
2. *Felleskapet*: danner rammen for gode relasjoner som virkeliggjør sikkerhetsnett og skaper rom for felles kunnskapsutvikling.
3. *Rom*: henspiller til det konkrete undervisningsrommet og de muligheter og begrensninger som rommet gir.
4. *Vurdering*: sikter tilbake til kategorien respons og omhandler vurdering både fra og av lærer og elev.
5. *Tid*: viser tilbake til treningen og repetisjon av øvelser og peker på behovet for mer tid. Utviklingen av kunnskap i sirkunst tar tid.
6. *Arbeidsmåter*: tar for seg sirkunslærerens ulike arbeidsmåter, for eksempel kroppslig og språklig veiledning og den undrende og utforskende holdningen til kunnskapsutviklingen i sirkunstoffaget.

Det andre forskningsspørsmålet var: *Hvordan beskriver sirkuslæreren sin yrkespraksis?* Her ble forskningsdeltagerne gitt muligheten til å fortelle med egne ord hvordan deres arbeidsdag utfolder seg. Sirkunslærernes beskrivelse av sin yrkespraksis peker mot to yrkesutøvere som viser stor særdeles stor hengivenhet i sitt yrke. Å være sirkunslærer utpeker seg ikke bare som

et yrke, men som en identitet, det er noe de *er*. Sirkunstlærernes fremste fokus er å etablere gode sosiale relasjoner til sine elever og elevene i mellom. Det er samholdet som er i fokus i tillegg til trening i sirkunstteknikk og artistisk uttrykk. Dette er i tråd med funnene fra studien til *European Federation of Professional Circus Schools* som omhandler nøkkelkompetanser hos unge sirkusartister (FEDEC, 2009, 2015). Forskningsdeltagernes beskrivelse av sin yrkespraksis ligger tett opp i mot de funn som er gjort i studien av forskningsspørsmål 1, der det relasjonelle og individuelle aspektet i undervisningen har sterkt fokus. Sirkunstlærerens beskrivelse av sin yrkespraksis bidrar på denne måten til å støtte troverdigheten av de funnene som er gjort i drøftingen av forskningsspørsmål 1.

Studiens bidrag

Studien kan bidra til en synliggjøring og en bevisstgjøring av sirkunstlærerens yrkespraksis i det kulturskolerelaterte feltet. Det kan også være at denne synlig- og bevisstgjøringen bidrar til en videreutvikling ikke bare innenfor det aktuelle feltet, men for sirkus som kunstform i samtiden. I studien har jeg sett at sirkunstlærerne går inn for sitt arbeide med hele seg. Det finnes likevel utfordringer for sirkunstlærerens arbeide, spesielt relatert til begrensninger i treningstid og lokaler som burde vært bedre. Kanskje kan synliggjøringen relatert til sirkunstlærerens yrkespraksis bidra til en utvikling på dette området. Gjennom denne studien har de to deltagende sirkuslærerne av meg fått endret sin yrkesstatus til *sirkunstlærer*, en som underviser i kunstfaget sirkus og som samtidig er utøvende og skapende.

Samtidig har studien resultert i utviklingen av modellen *Den relasjonelle sirkunstmanesjen* og jeg har kunnet artikulere en relasjonell sirkunstdidaktikk gjennom å la analysen av det empiriske materialet gå i dialog med Tony Valbergs relasjonelle musikkestetikk (Valberg, 2012) og Venke Aures relasjonell-pluralistiske og performative kunstdidaktikk (Aure, 2013). Den relasjonelle sirkunstmanesjens kategorier er arenaen for sirkunstdidaktisk praksis i det kulturskolerelaterte feltet i de to studerte praksisene, og kan slik være informativ og støttende for andre sirkunstpedagogiske praksiser og kanskje også for andre kunstdidaktiske praksiser i kulturskolen.

Referanser:

Aure, V. (2011). *Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. (Avhandling for PhD-graden. Stockholm: Stockholms universitet.

Aure, V. (2013) *Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis*. InFormation. Nordic Journal of Art and Research, Volum 2, nr.1 (s.1-24). Hentet 03.05.2015, fra <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/611/588>

FEDEC (2015). EUROPEAN FEDERATION OF PROFESSIONAL CIRCUS SCHOOLS (FEDEC) Hentet 03.05.2015, fra <http://www.fedec.eu/en/la-fedec/>

FEDEC (2009). *MIROIR02: Analysis of key skills of young professional circus artists*. Hentet 03.05.2015, fra <http://www.fedec.eu/en/ressources/etudes/?lang=en>

Moxness, L. E. L. (2015) *Sirkunstneren- Sirkusundervisning i det kulturskolerelaterte feltet*. (masteroppgave, fag- og yrkesdidaktikk, estetiske fag, NTNU) Trondheim: Norges tekniske-naturfaglige universitet.

Valberg, T. (2011) *En relasjonell musikkestetikk – barn på orkestretselskapenes konserter*. (Avhandling for PhD-graden). Göteborg: Göteborgs universitet.

Valberg, T. (2012). *Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikkestetikk*. Hentet 17.03.2015, fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/172373>

Forfatterinfo:

Linn Elisabeth Lea Moxness (master i fag- og yrkesdidaktikk, estetiske fag, NTNU)
Sirkuslærer, Trondheim kommunale Kulturskole & Produsent for *Kupp en klassiker*
linn-elisabeth.moxness(at)trondheim.kommune.no
cirkacirkus(at)hotmail.com



Sirkunstundervisning. Foto: Kristian Wanvik

Gehör og notekyndighet i lærebøker for unge instrumentalister

Hilde Synnøve Blix

I det følgende presenteres en lærebokstudie som har som mål å undersøke hvordan norske instrumentallærebøker for nybegynnere ivaretar og formidler områdene gehør og notekyndighet.

Lærebøker representerer en vesentlig del av undervisningen i kulturskolenes instrumentalopplæring, spesielt på begynnernivå, og er på mange måter med på å definere både musikalsk innhold og tilnæringsmåter til gehør og noter i kulturskolene.

Lærebokforskning viser at lærebøker tradisjonelt har hatt stor innflytelse på måtene det undervises på i de fleste skolefag i Norge, og i neste ledd måten elevene lærer på (Askeland et al., 2013; Johnsen, 1993; Skjelbred et al., 2005). Læreboka kan være en rik kilde til kunnskap og bidra til kunnskapsutvikling generelt. I musikkfaget har mange dyktige og engasjerte lærere, lærerutdannere og musikere lagt ned mye arbeid i å videreformidle sine pedagogiske tanker og sin spilleglede til neste generasjon musikanter gjennom lærebøker. På tross av mange gode intensjoner og etter hvert en rekke bøker å velge mellom, er det mye diskusjon rundt instrumentallærebøkernes funksjon og kvalitet blant pedagogene som bruker bøkene. De fleste diskusjonene går på hvorvidt bøkene fungerer for de enkelte instrumentene, valg av musikk, om de er tilpasset alderen til elevene, og kvaliteten på musikken i boka. Fra mitt ståsted som hørelærepedagog, ser jeg et behov for å diskutere på hvilken måte disse bøkene ivaretar arbeid med musikalsk gehør, og hvordan dette har betydning for måten notekyndighet undervises på.

Studien er motivert av forskning som viser at undervisning i nordiske land har en generell tendens til å være nokså læremiddelstyrt (Blix, 2012; Juhl et al. 2010; Rostwall og West, 2001), noe som tilsier at man bør ha god kunnskap om hva som kan sies å karakterisere gode lærebøker i forskjellige fag. Den som underviser bør ha en bevisst og reflektert holdning til både valg og bruk av lærebøker. En annen motivasjon for studien er at det foreligger lite forskningsbasert kunnskap om måten gehørarbeid og notelesing formidles i lærebøker for nybegynnere på et instrument. Problemstillingen til det presenterte prosjektet er: *hvordan*

legger lærebøker for nybegynnere på et instrument til rette for at elevene skal utvikle et godt musikalsk gehør og god lese- og skrivekyndighet musikk? I det følgende presenteres i korte drag forskningsmetode og foreløpige resultater.

Forskningsmetode

I studien analyseres 36 lærebøker for nybegynnere på 15 forskjellige instrumenter (strykere, blåsere, slagverk, gitar og piano). Utvalget inkluderer de mest brukte lærebøker i Norge i 2014 (iflg forlag og et utvalg av lærere). Begrunnelsen for utvalget er at analysen i størst mulig grad basert på bøker som representerer en vesentlig del av undervisningsmaterialet som brukes i dag.

I lærebokforskning studeres læremidler i hovedsak ut fra enten intensjon, kjennetegn ved selve innholdet, eller konteksten de inngår i (Selander & Skjelbred, 2004). Den foreliggende studien er en innholdsanalyse, og fokuserer på bokas innhold, oppgavetype og læringssyn knyttet til tilegnelse av gehørutvikling og notekyndighet.

Foreløpige resultater

Analyser av oppgavetyper i lærebøkene viser at en stor andel av oppgavene i bøkene har stor vekt på kunnskapsmål (fakta, repetisjoner, regler), og mindre vekt på ferdighetsmål og holdningsmål. Bøkene representerer en oppgavekultur som fremmer et empirisk kunnskapssyn både når det gjelder selve formuleringene og måten oppgavene skal løses på.

Oppfordringer til gehørarbeid, definert som aktiviteter som stimulerer auditiv forståelse av musikk, og musikalsk hukommelse, ser man relativt lite av i bøkene. Den vanligste typen oppgaver knyttet til gehør går ut på å spille utenat melodiene man har lært/lest tidligere i boka, klappe rytmer, og å synge melodiene før man spiller dem. En del bøker har med oppgaver hvor elevene skal synge en melodi og deretter prøve å spille den etter hukommelsen, eller improvisere en melodi sammen med et innspilt akkompagnement. De nyere bøkene har tekster på sangene, og vanligvis besifrede melodier, og sang og samspill er oppgaver som vil ha god effekt på gehørutvikling. Det er likevel svært få oppgaver av denne typen, og enda færre oppfordringer om å lytte til musikk. Bøkene er således nokså avhengige av en bevisst lærer som vet noe om gehørutviklingsdidaktikk. Den samme konklusjonen kan

trekkes om notekyndighet; lærerens kunnskap om notelesedidaktikk er nødvendig for at lærebøkene intensjoner om opplæring skal lykkes.

Vi ser i hovedsak to retninger når det gjelder måten noter innføres på i bøkene: På den ene siden brukes innfallsvinkler hvor noteskriftens særegenheter styrer rekkefølgen og progresjonen på det som læres av musikk (først lærer man tre toner med tilhørende notasjon, og deretter spiller man musikk som består av de tre tonene). Notenes funksjon som notert klingende musikk refereres det sjelden til. Den andre retningen er i større grad basert på at man spiller kjente sanger, og så lærer man noteskrift knyttet til noen av elementene i sangene man spiller, noe som ligner mer på dagens skriftspråkopplæringsmetoder (Blix, 2012).

Analysen viser også at lærebøkene i stor grad mangler oppfordringer til kritisk tenking og til helhetlig forståelse for det musikalske notasjonssystemet og dets sammenheng med klingende musikk. Innholdet i lærebøkene er i stor grad fokusert på detaljer.

Sett i lys av det mangfoldet av muligheter man i dag har når det gjelder utforming av innhold, didaktiske innfallsvinkler og utforming læremidler kan gis, må man konkludere med at de 36 analyserte bøkene er overraskende konforme. Både når det gjelder konkret musikkteoretisk innhold (noteverdier, tonaliteter, typer notetegn), repertoar, progresjon og måten stoffet framlegges på, er bøkene svært like. En mulig forklaring på dette kan være at bøkene i stor grad tilsvarende de undervisningsmetodene mange av lærerne har erfaring med som elever, og at bøkene på denne måten oppleves som trygge og fornuftige. Det krever mye innsats og nye tankesett for å ta i bruk bøker som er annerledes og uvante (og de finnes også), noe som i en hektisk hverdag kan være uoverkommelig for mange. Forskning på læremiddelbruk viser at lærere bruker bøkene oppgaver i hovedsak til kontroll, og bøkene brukes vanligvis mer konservativt enn forfatterne har lagt opp til (Gire Dahl, 1993; Skjelbred et al., 2005, s. 10-11). En viktig oppfølgingsstudie vil i denne sammenhengen være å kartlegge hvordan lærebøker *brukes* i kulturskoleundervisning på begynnernivå.

Referanser:

Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (Red.) (2013). *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika forlag.

Blix, H. S. (2012). *Gryende musikk-literacy. Unge instrumentalelevers tilegnelse av musikk-literacy i et sosiokognitivt perspektiv*. Oslo: NMH-publikasjoner.

Gire Dahl, A. (1993). *Oppgavekulturen i den videregående skolen, studieretningen for handels og kontor-fag: et fagdidaktisk studium av oppgavens rolle og funksjon i undervisningen*. Høgskolen i Buskerud. Hønefoss.

Johnsen, E.B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. New York: Oxford University Press Inc.

Juhl, G.K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit Kunnskapsoversyn. Rapport 1/2010*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Rostvall, A.L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget.

Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Forfatterinfo:

Hilde Synnøve Blix

Dosent i hørelære, UiT-Norges arktiske universitet, musikkonservatoriet.

hilde.blix(at)uit.no

Vurdering i kulturskolens instrumentalundervisning

Ida Tveiten

De siste årene har vurdering fått fokus i offentlig grunnskole via Utdanningsdirektoratets kurssatsning "vurdering for læring". Influert av internasjonal vurderingsforskning baserer satsingen seg på lærerens tydelige mål og vurderinger underveis i læringsprosessen. Samtidig skiller grunnskolens felles fagplaner og mål seg fra kulturskolens veiledende rammeplan hvor undervisningsinnholdet er opp til den enkelte lærer (Charry et al., 2003). Ut fra dette har jeg i min masteroppgave undersøkt kvalitativt hvordan seks instrumentallærere, fordelt på tre kulturskoler, brukte og erfarte vurdering i kulturskolens enkeltundervisning.

Problemstillingen omfattet hvilke vurderingsformer lærerne brukte og ulike handlingsrom disse ga elevene, samt hvordan lærerne erfarte individuelle og sosiale påvirkninger rundt egne vurderinger. Formålet med oppgaven var slik å belyse et innforstått og taust fenomen i kulturskolens fagmiljø som tradisjonelt sett hadde blitt omtalt som veiledning (ibid.).

Teori og begreper

Tilknyttet en sosiokulturell teoretisk ramme står samspillet mellom det individuelle og sosiale sentralt. Instrumentallærernes, mer eller mindre bevisste, kroppsliggjorte og intuitive kunnskaper vil her være opparbeidet og formet av tilknyttede praksisfellesskap (Wenger, 2004). Denne kunnskapen inkluderer også kriterier og kvaliteter lærerne vurderer etter (Orr, 2010), i tillegg til egne subjektive erfaringer og verdier (Eisner, 1998). Diskusjonen om på hvilke måter en skal vurdere, analytisk eller holistisk, handler nettopp om hvor konkrete kriteriene bør være i starten og underveis i læringsprosessen (Hanken og Johansen, 2013). *Analytisk* bryter man ned mål til mindre og synlige kriterier i forkant av prosessen for å vurdere elevens adferd ut fra disse. *Holistisk* tar man utgangspunkt i elevhandlingen og gir tilbakemeldinger i etterkant i en mer problemløsningsorientert undervisning. Samtidig kan utfordringer som oppstår underveis i en holistisk tilnærming isoleres og vurderes etter elevens adferd, noe som også overlapper med en analytisk tilnærming (Sadler, 1989; Vinge, 2014).

Ut fra dette ble vurderingsbegrepet avgrenset til didaktiske vurderinger i instrumentalundervisning med fokus på formative *underveisvurderinger* initiert av instrumentallærerne.

Disse vurderingene har som hensikt å gi eleven informasjon om eget ståsted, videre arbeid, samt gi læreren et grunnlag å bygge videre på - også kalt vurdering for læring (Vinge, 2014). Rammeplanens fokus på enkeltindividets utvikling viser at vurderingen også bør være individbasert og tilpasset den enkelte elev (Charry et al., 2003). Vurderingene blir slik formidlet til eleven som *tilbakemeldinger* (feedback) som derfor ble et nøkkelord i undersøkelsen av vurderingsformer, også omtalt som " (...) the most powerful influences on learning and achievement" (Hattie og Timperley, 2007, s. 81). Med nyere vurderingslitteratur og tidligere forsknings vektlegging av verbalspråket, ønsket jeg også å se på hvordan musikkens nonverbale egenart var inkludert i lærernes vurderingsformer (Nielsen, 1998).

Resultater

Bruk av vurdering - og handlingsrom

Analysen av mine observasjoner og lærernes intervjuuttalelser rundt videoopptak av egen undervisning viste at vurderingene tok utgangspunkt i elevhandling og notebildet (jf. holistisk tilnærming, Sadler, 1989). Ut fra dette kunne jeg fordele lærernes vurderingshandlinger i *verbale* og *nonverbale* vurderingsformer, der de verbale ble kategorisert i muntlige positive, negative, søkende og skriftlige tilbakemeldinger. Verbale forklaringer ble formidlet både med og uten detaljer hvor vurderingskriteriene ble delt med eleven eller lå uutalt og skjult hos læreren (som i "En gang til!"). Nonverbale vurderingsformer appellerte direkte til sansene, via instrument, teknisk digitalt utstyr, kroppslige bevegelser og tegn. Tilbakemeldingene kunne jeg her dele opp i auditive, auditiv-motoriske, gestiske og grafisk skriftlige (tegn i notebildet, f.eks dynamikk). På samme måte som det verbale, kunne også nonverbale vurderingsformer forstås som positive, negative, søkende og skriftlige. Og i en lang vurderingskjede av tilbakemeldinger ble vurderingsformene brukt enkeltvis eller overlappet hverandre ved å rose, rettlede og gi eleven nye mål og kriterier å strekke seg etter - rettet mot fag, person og innsats.

Disse vurderingsformene gav eleven et *handlingsrom* med muligheter og begrensninger for medvirkning. Som en oppsummering av denne resultatdrøftingen kunne vurderingsformer med mindre frihet for elevmedvirkning i handlingsrommet gi løsninger med fokus på ferdigheter: Kunnskapen var situert hos lærerne gjennom fasitsvar, noe som kunne gjøre disse vurderingsformene mer analytiske, personsentrerte og lærerstyrte (Sadler 1989). Slike vurderingsformer kunne tolkes til gestiske, positive og auditive instrumentale

tilbakemeldinger (ang. teknikker/ notelesning). Når vurderingsformene gav større frihet for medvirkning i handlingsrommet, kunne eleven vise personlige uttrykk/ refleksjoner og utvikle et vurderingsspråk ved å vurdere egne handlinger (egenvurdering). Dette kunne gjøre lærernes vurderingsformer mer holistiske, sosiale og gjensidige (ibid.). Tilsynelatende ble vurderingsformer som tilrettela for dette, for eksempel søkende tilbakemeldinger med åpne spørsmål som gav muligheter for egenvurderinger, sjeldent observert. Dette kunne videre sees i lys av lærernes intervjubeskrivelser av slike vurderingsformer som tidkrevende.

Erfaringer med vurdering - et samspill mellom individuelle og sosiale påvirkninger

I intervjuene beskrev instrumentallærerne egne kognitive lister med vurderingskriterier som noe en "følte for i øyeblikket" - ofte basert på egne erfaringer og skjønn. Slik uttalte lærerne seg om *indre* påvirkninger som instrumentets egenart og undervisningsinnhold, samt elevforutsetninger og relasjoner mellom lærer og elev: Jo bedre lærerne kjente elevene, jo lettere var det også å vite hvilke tilbakemeldinger de var mottakelige for. Samtidig kunne individuelle forhold også begrense vurderingsområdene lærerne valgte å ta tak i og gi tilbakemeldinger på. Videre ble også forventninger fra *ytre* forhold som samspillsarenaer, kollegaer, spilletimens tidsramme og foresatte påpekt å kunne forme lærernes vurderingsprioriteringer i spilletimene. Selv om vurdering sjeldent var et eksplisitt tema i kulturskolene, kunne disse påvirkningene sette lærernes egne vurderinger i et større sosialt virkelighetsbilde i lys av andres elever og forventninger. I tillegg til beskrivelser av egne kriterielister og "vurderingsreflekser", erfarte flere lærere at dette også kunne overskygge den enkelte elevs behov. Vurderingene kunne slik forstås som mer objektive og tilknyttet lærernes praksisfellesskap (jf. Orr, 2010). Samtidig reiste denne koblingen spørsmålet om vurderingene er så individbaserte som vi ønsker de skal være.

Oppsummering og veien videre

Studien viser at mye av det instrumentallærerne foretar seg i enkeltundervisningen kan forstås som *vurderingshandling*. Med ønske om selvstendige elever har hver vurderingsform sine potensialer og funksjoner for elevens medvirkning. Og selv om observasjonene viste at det fortsatt er rom for at elevene inkluderes mer i kriteriene lærerne vurderer etter, er behovet for både lærerstyrte og medvirkende vurderingsformer viktig i opplæring av et håndverk. Kulturskolens nye rammeplan og fagplaner gjør en bevissthet rundt *når* og *hvordan* mål og

kriterier formidles (analytisk/ holistisk) og vurderingsformenes muligheter og begrensninger for elevenes læring aktuelt. Dette viser også et behov for ny forskning på kulturskolens gode og varierte vurderingspraksiser. For da mennesket er med på å forme kulturen, ligger det også en handlekraft i å både utvikle og beholde vurderingsverktøy som ivaretar kunstfaglige prosesser og individene i den. - også når det kommer til det sosiale fellesskapet rundt vurderingsfenomenet: "(...) assessment is an artful social practice" (Orr, 2010, s. 8).

Referanser:

Charry, F.B., Svendsen, J. & Svendsen, E.F. (2003). *På vei til mangfold. Rammepplan for kulturskolen*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.

Eisner, E.W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Hanken, I.M., Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. 2.utgave. Cappelen Akademisk Forlag.

Hattie, J., Timperley, H. (2007). "The power of feedback". *Review of Educational Research*, 77 (1), s.88-112.

Nielsen, F. (1998). *Almen Musikdidaktik*. (2.utgave), København: Akademisk forlag

Orr, S. (2010). "We kind of try to merge our own experience with the objectivity of the criteria: The role of connoisseurship and tacit practice in undergraduate fine art assessment", *Art, Design & Communication in Higher Education*, Vol.9 (1), s.5-19.

Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18 (2), s.199-209.

Tveiten, I. (2015). *Vurdering i kulturskolens instrumentalundervisning*. Masteroppgave, NMH: Oslo.

Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen*. Doktoravhandling, NMH-publikasjoner: Oslo.

Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskap. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Forfatterinfo:

Ida Tveiten, (master i musikkpedagogikk, Norges Musikkhøyskole)

Lektor i musikkpedagogikk, Nome kommune

Ida.Tveiten(at)nome.kommune.no

Tema: Radikalisme, konservatisme og ledelse i samtiden

KEYNOTE: Radikalisme og konservativisme i det kunstpedagogiske feltet - En dialog om hva som er hva

Øivind Varkøy & Magnar Engen Fjørtoft

Øivind Varkøy:

Denne konferansen har headingen *Cutting edge – Kulturskole*. På konferansens nettside kan vi lese at man ønsker å fokusere kulturskolen i en samtid som utgjøres av en hybrid av identiteter, kulturer, stemmer og forståelser som er i stadig bevegelse. Man mener at kulturskolen har mulighet å være «cutting edge» - i front i samtiden - nå det gjelder barn og unges læring, identitetsskaping og danning. Dette reiser noen fundamentale spørsmål. Hvordan forstår vi «samtiden»? Hvor er «fronten»? Hvilken «front» - eller hvilke «fronter» - snakker vi om? Og hvem er dette «vi» som snakker om fronter (dvs. hvem har definert hva som er sentrale fronter å engasjere seg ved i forbindelse med kulturskolens situasjon i dagens Norge)? Og, ikke minst: Hva er «radikalt» og hva er «konservativt»?

Da Bård Vegar Solhjell (SV) i 2009 foreslo å erstatte to av grunnskolens fag – *Kunst og håndverk* og *Musikk* – med et nytt sammenslått fag som skulle hete *Kreativitet*, hadde argumentasjonen hans et markant innslag av næringsorientert tenkning, bl.a. ved eksplisitt å fremheve fremtidens behov for innovative designere i store deler av industrien. Nå er jo SV i den norske politiske andedammen definert som et radikalt parti. Men når ble det egentlig radikalt å løpe næringslivets ærend i utdanningspolitisk sammenheng? Det er altså ikke alltid like klart hva som er radikalt. Og hva som er det motsatte – enten dette betegnes som konservativt eller reaksjonært. Heller ikke i utdanningspolitikken. Dermed står vi ovenfor spørsmålene ”hvor er fronten(e)?” og ”hvilken/hvilke front/fronter” snakker vi om?

Magnar Engen Fjørtoft:

Jeg vil her undersøke videre dette spørsmålet om hva radikalitet og konservatisme i kunst- og kunstpedagogikk er og ikke er. Kan det tenkes at det vi intuitivt tenker på som radikalt egentlig er konservativt eller til og med reaksjonært? Mer spesifikt vil jeg kritisere oppfatningen om rasjonalitet og kunst som motsetninger. Jeg holder i stedet overskridelsen av denne motsetningen som forutsetning for god kunst og god kunstpedagogikk.

Det finnes en utbredt forestilling om at ungdom er noe radikalt *a priori*. Innbakt i vår kollektive definisjon av hva som er kunst og ikke, ligger det på samme måte en forestilling om at kunst er radikalt *a priori*. Jo mer radikal kunsten er, jo mer kunst er det, og jo mer kunst det er, jo mere radikal er kunsten. Disse forestillingene synes å være rørt sammen og frambragt historisk gjennom rekken av ungdomsopprør som kulturhistorikeren Goerge L. Mosse (1982, 1998) har kalt *borgerlige anti-borgerlige revolusjoner*. Romantikken var prototypen for denne typen revolusjon, og den ble etterfulgt av en rekke andre ungdomsbevegelser: Bohemen, impresjonismen, dekadensen, Die Deutsche Jugendbewegung, ekspresjonismen, fascismen og '68-opprøret. Dette var middelklasseungdom som gjorde opprør mot sine middelklasseforeldre. Der den sosialistiske revolusjonen, ifølge Mosse, var en fiasko i Vesten, var det denne typen revolusjon som vant frem – en type revolusjon som i utgangspunktet kun i liten grad handlet om politikk, men som var opprør mot borgerlig dannelselse og moral. Opprørene handlet først og fremst om livsstil, og de fikk først og fremst utløp i kunsten.

Mange av disse ungdomsbevegelsene var former for modernitetskritikk som i større eller mindre grad dro veksler på det statsviteren Zeev Sternhell (2010) har kalt anti-opplysningen – en 250 år lang intellektuell tradisjon som stadig forneker Opplysningens politiske filosofi. Den forneker det egentlig radikale filosofiske grunnlaget for menneskerettighetene og demokrati i tillegg til at den forneker ideologiene som opplysningen avfødte – liberalisme og marxisme. I den forbindelse er det betimelig å spørre om hvor radikale disse ungdomsbevegelsene egentlig var, og hvor radikal den er den kunstneriske, pedagogiske og politiske videreføringen av dem.

Sternhell definerer Opplysningen som *universalisme* eller *naturretten* – idéen om at det finnes universelle, objektive rettsprinsipper og en universell og objektiv moral som er hevet over

skrevne lover og religiøse skrifter, og som alle og enhver, uavhengig av rase, kaste eller kjønn kan avlede logisk fra premisset om alminnelig menneskeverd. Denne universalismen er grunnleggende anti-hierarkisk. Med ideen om menneskets universelle likhet som utgangspunkt hevder den at du og jeg ved hjelp av vår fornuft selv kan finne ut hva som er godt eller ondt og hva som er sant og ikke. Denne grunnleggende demokratiske optimismen på vegne av oss alle protesterer anti-opplysningen høylytt imot og reiser i stedet idealet om *pluralisme* og *relativisme*: Hvem er jeg til å dømme over godt og ondt, spør den, og hvem er jeg til å dømme over sant og usant? På denne måten angriper anti-opplysningen din og min autoritet og legger til rette for en hierarkisk samfunnsstruktur.

Anti-opplysningen følger en fornektelseslogikk som er beint fram negativ, men den har også et positivt innhold. Den opphøyer noe som positivt i kontrast til det den ikke liker, og det er her kunsten kommer inn i bildet sammen med Johann Gottfried von Herders nasjonalistiske begrep om folk. Det nasjonalistiske begrepet om folk skal ikke forveksles med opplysningens demokratiske begrep, som f.eks. er uttrykt gjennom folkesuverenitetsprinsippet, og som ser folket som bestående av selvstendige myndige individer. Herder og hans arvtagere avviste denne forestillingen som *teknisk* og *atomiserende*. Den reduserte mennesket til et simpelt tall, ble det hevdet. Nasjonalismen så i stedet folket som en *organisk helhet* der hvert individ, hver stand og hvert kjønn hadde hver sin funksjon akkurat som de ulike kroppsdelene i en kropp. Slik forsvarte nasjonalismen både klasseforskjeller, aristokrati og førerkult (se f.eks. Mosse, 1985). For store deler av anti-opplysningen, særlig de mest romantiske delene av den, har kunsten sammen med historie og språk utgjort deres læreplan: Middelalder, riddere, vikinger, norrøne språk og mytologi, korsfarere, folkediktning og poesi, søket etter det autentisk opprinnelige i menneskets indre, i historien, i naturen og i folket. Den samme symbolikken er høyst levende idag. Dette wagnerske universet florerer blant høyreekstremister som Anders Behring Breivik og Varg Vikernes, i metalsjangeren, og i dataspillverdene der Tolkiens pompøse anvendelse av norrøn mytologi er dominerende. Disse eksemplene illustrer dessuten et annet vesentlig poeng: Teknologifetisj og science fiction er nemlig ingen sikkerhet mot anti-opplysning. Da er det er snarere tvert imot. Denne fetisjen fungerer som en avledningsmanøver, en perfekt kamuflasje for en aggressiv konservatisme. Futuristene i Mussolinis Italia er her et godt eksempel. Likedan tysk ekspresjonisme og David Bowies Nietzsche- og nazi-fascinasjon.

Kunsten har med andre ord blitt tilkjent den tvilsomme æren av å stå fremst i anti-opplysningens dannelsesprogram. Der står den sammen med en folkelig og menneskevennlig pedagogikk med rike tradisjoner i Norden – kanskje særlig pga. folkehøgskolen og dens far, den romantiske pastoren Nikolai Grundtvig, som introduserte Herder for Norden. Forestillingen om den varme menneskevennlige pedagogikken må i likhet med kunsten ikke betraktes isolert. Den må sees sammen med sin negasjon, forestillingen om hva den *ikke* er. Den må holdes oppe mot den kaldere og mer kyniske forestillingen som ligger innbakt i den, nemlig forestillingen om en *umenneskelig* pedagogikk og som rammer Opplysningen.

Hvis vi nå lager en strukturalistisk framstilling av anti-opplysnings-ideologien og stiller opp mot hverandre motsetningene som anti-opplysningen anvender i språket, så ser man tydelig hvordan deres positive bilde av det menneskelige bare er negasjonen av det negative fiendebildet deres, bildet av det *umenneskelige*. Vi ser hvordan denne framhevingen av hva som er godt kan leses som svertekampanje mot Opplysningen. Disse motsetningene går stadig igjen: Myk – hard, levende – død, varm – kald, organisk – mekanisk, dynamisk – statisk, sjel – fornuft, og autentisk – kunstig.

Idéen om *kunst* og idéen om *folk* har vesentlige likheter: De representerer begge det organiske, varme og levende som motsetning til det mekaniske, kalde og døde. Begge blir holdt opp som det gode mot en forestilling om objektivitet og vitenskap som det onde. Både kunst og folk har blitt opphøyd av anti-opplysningen som et ledd i dennes kampanje mot demokrati og menneskerettigheter. Dette byr på en dobbelt utfordring for kulturskolen og andre kulturinstitusjoner med ambisjoner om å både være folkelig og å fremme og god og meningsfull kunst. Jeg mener kulturpolitikk bør ha nettopp denne doble ambisjonen, men de historiske forutsetningene gjør at man fort risikerer å formidle og å reproducere anti-demokratisk ideologi, særlig hvis man på autoritært vis stadig søker å ”beskytte” kunsten og kunstpedagogikken fra det som anses som feil, altså det kalde, kunstige, fornuftige, statiske etc.

Jeg vil ikke foreslå noen umiddelbar løsning på utfordringen jeg beskriver her. Jeg vil avslutningsvis bare minne om at man også laget god kunst før anti-opplysningen lanserte sin kampanje. Under renessansen var det kunsten som var den førende kraften i retning modernitet og vitenskap. Motsetningen vi snakker om i dag eksisterte rett og slett ikke. I anti-opplysningens tidsalder er det også blitt laget god kunst, og mye i god opplysningsånd. Mens

David Bowies *Ziggy Stardust* fra 1972 trakk veksler på anti-opplysningen var John Lennons *Imagine* fra samme år en kunstnerisk manifestasjon av opplysningfilosofien. Eller se på Alf Prøysen: Fra en ytterst sårbar posisjon som sosialt utstøtt husmannssønn med kunstnerambisjoner kunne han fort ha forært ”folke”- sjela si til den forførende anti-opplysningen. Men Prøysen forble rasjonalist, som Ivar Aasen, en annen vesentlig ”folkevenn”, og han inkluderte rasjonalismen i kunsten sin på mesterlig vis, f.eks. i barnefortellingen om *Geitekillingen som kunne telle til ti*, som er en allegori over antiopplysningens irrasjonelle modernitsangst. Med andre ord: Spørsmålet om kunst og opplysning er ikke kun et spørsmål om politisk riktighet. Det er også et spørsmål om kunstnerisk kvalitet, kunstnerisk mening og ikke minst om autentisitet – for dersom noe er kunstig, så er det fremfor alt anti-opplysningens motsetning mellom kunst og rasjonalitet – forestillingen om at rasjonalitet er en trussel mot kunsten.

Mitt forslag er at vi begynner med å slutte å tenke rasjonalitet og kunst som motsetninger. Vi kan slutte å tenke at jo mer fornuftig eller rasjonell kunsten er, jo mindre egentlig kunst er det. Vi kan protestere når magesfølelsen vår forteller oss at rasjonelle fremgangsmåter i arbeid med kunst og kunstpedagogikk leder til kunstige og stivbente produkter som verken er egentlig kunst eller egentlig menneskelige mennesker. I stedet kan vi konsentrere oss om hvordan vi på rasjonelt vis kan overskride denne motsetningen og skape det samfunnet vi selv ønsker å leve i og den kunsten vi ønsker fylle det med.

Øivind Varkøy:

Jeg har stor sans for det å røske opp i våre vanebaserte tankemønstre, eller våre ”tatt-for-gitt-heter”. Jeg tror også – som jeg forsøkte å få frem innledningsvis – at nettopp begreper som ”radikalt” og ”konservativt” er fylt av slike tatt-for-gitt-heter – noe som medfører at vi med den aller største selvfølge f.eks. vil definere politiske initiativ fra venstresiden – som radikale. Begreper som ”radikalt” og ”konservativt” er imidlertid høyst usikre størrelser.

Mitt spørsmål er imidlertid om ikke ”opplysning” og ”anti-opplysning” er like ustabile termer. Og altså med like stor risiko for ”vaneproduert tenkning”? For hva er ”opplysning”, og hva er ”anti-opplysning”? Er f.eks. all modernitetskritikk ”anti-opplysning”? Her synes jeg at vi må være mer presise. Selvsagt er mye kritikk av moderne skole og

utdanningstenkning fylt av reaksjonær romantikk, inklusive idylliseringer av barnet og ”afrikaneren”. Jeg vil allikevel hevde at det finnes veldig mye modernitetskritikk som er alt annet enn ”anti-opplysning” – ja som faktisk er ”opplysning”. Jeg mener for eksempel at en mann som filosofen og sosiologen Theodor W. Adorno, og de andre såkalte kritiske teoretikere i den nymarxistiske Frankfurterskolen (i mellomkrigs- og etterkrigstiden) representerer en slik radikal, ja nettopp radikal, modernitetskritikk – bl.a. i sin kritikk av hvordan vi i moderniteten objektiverer eller tingliggjør verden, andre mennesker, og til syvende og sist også oss selv – og dermed mister vår status som frie og kritisk tenkende subjekter (Adorno & Horkheimer 2011). Filosofen Hannah Arendt (1996) er en annen modernitetskritiker som i mine øyne er alt annet enn ”anti-opplysning”.

Min argumentasjon er som følger: Finnes det kun én form for rasjonalitet? Nei, jeg vil hevde at det er mange former for rasjonalitet. Den rasjonalitetsformen som mange hevder kjennetegner moderniteten (altså Opplysningen); nemlig formålsrasjonaliteten eller den tekniske rasjonaliteten, er én form for rasjonalitet (jf. Weber 2011). Denne teknisk-økonomiske tenkemåten er velegnet til mye, men ikke til alt. Det er rett å slett lite rasjonelt, ja snarere faktisk ganske ”dumt”, å legge for eksempel utdanning og helsevesen under en tenkemåte hentet fra næringslivets teknisk-økonomiske tankevaner (Varkøy 2012). Det er lite klokt å la en rasjonalitetsform få dominere – og definere det som ”opplysning”.

Modernitetskritikk a la Adorno eller Arendt – er derfor, slik jeg ser det, i høyeste grad påkrevet.

Hva har så dette å gjøre med kulturskolen å gjøre? – kan man si. På det praktiske og konkrete planet: ingen verdens ting! Men – som et eksempel på hvor kompleks ”verden” og ”virkeligheten” faktisk er, og som et forsøk på å fremheve behovet for nyansert og presis tenkning, så har naturligvis denne historien mye å fortelle til alle oss som forsøker å tenke, det være seg om kulturskolen, norsk utdanningspolitikk, våre private liv, eller hva det skal være. Når man f.eks. i den nye rammeplanen skal redegjøre for kulturskolens verdigrunnlag støter vi bl.a. på uttrykk og termer som «et humanistisk menneskesyn», «uenighetsfellesskapet», «ytringskulturbegrepet», «danning», «kritisk reflekterende» og «livskompetanse». Dette er begreper som jeg for min del vil hevde at det på ingen måte finnes kun én sann oppfatning av. Og godt er det! Vi trenger fortsatte diskusjoner omkring slikt, viktig grunnlagstenkning omkring kulturskole og samfunn.

Bak min måte å tenke og argumentere på ligger det en tanke om at ikke alt som kalles ”fremskritt” er skritt fremover. Det er alltid en mulighet for at det såkalte ”fremskrittet” er ”tilbakeskritt”, ja til og med et sivilisasjonssammenbrudd. Dette er en måte å tenke på som er prinsipielt nødvendig når vi i vår demokratiske og kvalitetssikrede andedam diskuterer ”cutting edge”, ”fronter” og lignende i en kulturskolesammenheng. Vi trenger definitivt å snu tankevaner på hodet, problematisere klisjepregede begreper etc. Dette er en viktig oppgave, ja vi kan faktisk tale om et samfunnsmandat, for oss som er så heldige å få arbeide med forskning, og ikke minst en type filosofisk forskningsvirksomhet.

Referanser:

Adorno, T.W. & Horkheimer, M. (2011). *Opplysningens dialektikk*. Oslo: Spartacus.

Arendt, H. (1996): *Vita Activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax forlag.

Mosse, G.L. (1982). *European Cultural History 1660-1870. WHA -Radio Series, University of the Air*: University of Wisconsin Board of Regents.

Mosse, G.L. (1985). *Toward the final solution : a history of European racism*. Madison, Wis.: University of Wisconsin Press.

Mosse, G.L. (1998). *The crisis of German ideology : intellectual origins of the Third Reich*. New York: Howard Fertig.

Sternhell, Z. (2010). *The anti-enlightenment tradition*. New Haven: Yale University Press.

Varkøy, Øivind (red.) (2012). *Om nytte og unytte*. Oslo: Absrakt forlag.

Weber, M. (2011): *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York: Oxford University Press. (First edition 1904/05).

Forfatterinfo:

Øivind Varkøy (Dr. art. i musikkvitenskap)

Professor i musikkpedagogikk og forskningsleder, Norges musikkhøgskole & gjesteprofessor i musikkvitenskap, Örebro universitet.

oivind.varkoy@nmh.no

Magnar Engen Fjørtoft

Phd-stipendiat i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole.

magnar.f.engen@nmh.no

Present-day dance pedagogy in dialogue with artistic leadership in contemporary choreographic processes and leadership theory

Tone Pernille Østern & Eirik J. Irgens

In this paper we present on an ongoing research project in which we investigate *the how* of creative choreographic processes on the contemporary dance field. The project is a follow up on an explorative intervention with 22 professional performing and teaching dance artists on the independent dance field in Norway (Østern & Irgens, 2016). Through a three-hour-long intervention, a researcher and the 22 participants dived into questions about choreographic processes and dance pedagogy in contemporary times. The intervention interfered with the dance artists' deep, embodied experiences of leadership traditions on the dance field and provoked to new 'sayables'. In the explorative intervention, we focused on how the *how* of dance pedagogies affects dancers as artists-teachers, what dance pedagogy *could be* and dance pedagogy as a field of *possible* change, and *in need* of change.

In this ongoing study we continue that research focus through more detailed case studies of a selection of choreographic processes. As we do so, we are led by the following problem formulation: How can artistic leadership practiced by contemporary choreographers be brought into dialogue with present-day dance pedagogy and contemporary leadership theory? Further, as a first step in the process we have formulated the following research question, which we investigate through (video) observations and interviews: What characterizes artistic leadership practiced by contemporary choreographers as they work in creative processes with dancers? At this stage of the process, we are in the midst of analysing and interpreting the generated material.

Our pre-understanding

Dance teaching and choreographic processes are structures where pedagogies including leadership and organizational aspects occur. These structures powerfully influence the dancer's becoming a dancer in ways that affect not only strictly "physical" aspects, but also subjectification (or not), community-building (or not), self-esteem and self-understanding, worldviews, views on learning, teaching and knowledge. These aspects are of dance pedagogical concern, and in our focus in this project.

Dance pedagogical perspectives

The field of dance and dance pedagogy is in constant shift and movement, and it stretches into different and sometimes opposite directions. New artistic and teaching paradigms have appeared and developed throughout the 20th century, but as Foucault (1983/1995) points out; the development of new paradigms does not mean that old paradigms, traditions and values cease to exist. Contemporary times encapsulate also earlier ideologies, values and traditions, often creating friction and stress. As what regards the dance field, this means that as dance art and pedagogies rush forwards as a post-modern and pluralistic phenomenon interwoven with multifaceted influences, that same dance field keeps leaning backwards towards influence from working and teaching traditions connected to classical ballet and modern techniques (Østern 2014, p. 214). Authoritarian and disciplinary ideals still live in full bloom (Alterowich 2014; Lakes 2005) side by side with more open, dialogical, democratic and critical ways of working (Anttila 2003, 2013; Novack 1990; Rustad 2013; Svendler-Nielsen & BurrIDGE 2015; Østern 2009). Our interest is specifically to connect choreographic processes, dance pedagogy and leadership theory with contemporary values and ideas and see how that might develop understandings and articulations of what dance (pedagogy) can be and be good for – in the world of today.

Bringing in leadership theory

Regarding leadership theory, interpretive theories of leadership seem to have become increasingly relational. That is, leadership is more often than before seen as a distributed and relational phenomenon. Leading is then something everyone in principle can and should do. A formal leader does not only lead others, but is also affected by multiple efforts by others to lead the leader. Leadership is co-constructed as a practice where objectives and methods of working are developed in relationships, and leadership is created by multiple people interacting and affecting other actors' feelings, practices, knowledge, and motivation (Spillane, 2006). This is a social-constructivist view of leadership where the actors become vulnerable in the sense that they affect each other, with the risk that learning may occur and new knowledge may emerge for both parties. Not only does the formal leader (the dance teacher or choreographer) lead his or her employees (students/dancers), the employees (students/dancers) also construct the leader through the very interaction and interpretation

processes that take place between them, Hansen, Ropo, and Sauer (2007) argue. This understanding moves towards an understanding of leadership as something relational where new practices and insights are created in interaction. It is a move away from the instrumental to the aesthetic, from technology to art, from distance to touch. (see Østern & Irgens, 2016)

For this study, we especially dialogue with the article *Culture for Radical Innovation: - What can business learn from creative processes of contemporary dancers?* by Bozic & Köping Olsson (2013). In their study they interviewed 20 contemporary dancers and choreographers from different countries about their creative production processes. In their analysis they formulated five key elements that support the contemporary dancers' creative processes from idea to performance: improvisation, reflection, personal involvement, diversity, and emergent supportive structures (Figure 1).



Figure 1. Five key elements of contemporary dance company practice, in Bozic & Köping-Olsson (2013, s. 67)

Empirical material in this project

At this stage in the project, we have generated research material, but only started the process of analysis and interpretation. The material that is to be analysed consists of:

- Interviews with Australian choreographer Philip Channells and six dancers in the *P(im)P* project (2014) + video of rehearsals
- Interviews with Finnish choreographer Favela Ortiz and one dancer in the *Choreographer's Appointment* project (2014) + video of rehearsals
- Interviews with Norwegian choreographer Tone Pernille Østern (one of the researchers and authors of this article) and three dancers in the projects *SPACE ME*

(2012) and *Particles* (2014) projects + video of rehearsals

At this stage, we are in the midst of analysing the material generated from the first project, led by choreographer Channells. A preliminary attempt to analyse parts of the video material of the production process is shown in this [video clip](#).

A thematic analysis of the interview material with the six dancers and the choreographer in the project, has allowed us to formulate the aspects *listening, transformation, difference (diversity), trust* and *passion* as aspects that turns the choreographic leadership into a distributed, relational and dialogical phenomenon in this production. **Listening** as a central value comes through when the choreographer says, for example, that ‘they [the dancers] teach me how to teach them’. The choreographer listens to what the participants bring with them, and uses that to choreograph for/with them. The **difference** of people, cultures, bodies and life experiences is appreciated, throughout and on all levels. The **passion** or commitment of the choreographer is visible and tangible throughout. One of the interviewees says ‘His passion sticks onto us’. The work is important to the choreographer (and therefor makes him passionate about it) because, it has life-meaningful contents for him and the participants. In attending towards what each and every one has to offer in the choreographic process, there are great possibilities for **transformational** art and pedagogy (Mezirow 1991; Østern 2009). In order to take the participants with him on the undertaking of creating a performance in a few weeks with 20 very different performers, as in this production, the choreographer needs to develop **trust**, fast and fully. The way he creates trust is closely connected to his passion to make this work, his appreciation of difference and his ability to listen to the contributions, however small, of the different participants. (see Østern, 2015)

At this stage in the project, we have not yet arrived at conclusions or discussions. As we go on with the analysis and interpretation, we hope to contribute with perspectives on how knowledge development within dance pedagogy and creative choreographic processes can benefit from one another with the support of contemporary leadership theory.

References:

Alterowitz, G. (2014). *Toward a Feminist Ballet Pedagogy. Teaching Strategies for Ballet*

Technique Classes in the Twenty-first Century. *Journal of Dance Education* 14 (1), 8–17.

Anttila, E. (2003). *A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education*. Helsinki: Theatre Academy.

Anttila, E. (2013). *Koko Koulu Tanssii! Kehollisen Oppimisen Mahdollisuuksia Kouluuyhteisössä*. Helsinki: Theatre Academy.

Argyris, C., Putnam, R. & McLain Smith, D. (1985). *Action Science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey Bass.

Bozic, N. & Olsson, B.K. (2013). Culture for radical innovation: What can business learn from creative processes of contemporary dancers? *Organizational Aesthetics*, vol. 2 (1), 59–83.

Foucault, M. (1983/1995). Kant Ja Moderni Filosofia Nykyisyyden Ontologiana. In J. Koivisto, M. Mäki and T. Uusitupa, *Mitä on valistus?* (pp. 248–260). Jyväskylä: Gummerus.

Lakes, R. (2005). The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals. *Arts Education Policy Review* 106 (5), 3–20.

Novack, C. J. (1990). *Sharing the Dance. Contact Improvisation and American Culture*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe; an analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon – som tradisjon, fortolkning og levd erfaring*. Oslo: Norwegian School of Sports Sciences.

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Svendler-Nielsen, C. & BurrIDGE, S. (2015). *Dance Education around the World. Perspectives on Dance, Young People and Change*. London: Routledge.

Østern, T.P. & Irgens, E.J. (2016). Interfering with the lived field of dance pedagogy from organizational and leadership studies perspectives—an explorative intervention with performing and teaching dance artists. *Research in Dance Education*, DOI: 10.1080/14647893.2015.1124079

Østern, T.P. (2015). The Dance Project Perfect (im)Perfections as a Deep Educational Experience of Plurality. *Nordic Journal of Dance*, vol. 6 (1) 2015, 36-47.

Østern, T. P. (2014). Den skapende og undervisende dansekunstneren. In E. Angelo og S. Karlsnes (Eds.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogiske utdanninger* (pp. 206–217). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Østern, T. P. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring Dance Improvisation with Differently Bodied Dancers*. Helsinki: Theatre Academy.

Forfatterinfo:

Tone Pernille Østern, PhD, Associate Professor in Arts Education
Program for Teacher Education, Norwegian University of Science and Technology
tone.pernille.ostern(at)plu.ntnu.no

Eirik J. Irgens, PhD, Professor in Educational Management
Program for Teacher Education, Norwegian University of Science and Technology
Eirik.j.irgens(at)plu.ntnu.no

