



*Til mine elever:*

*Hvis læreren er virkelig vis,  
ber han deg ikke komme inn i sin visdoms hus,  
men leder deg til din egen forstands dørterskel.*

*(Khalil Gibran).*



## **Forord**

Å skrive en masteroppgave er litt som å skape en sirkusforestilling. Man starter med mange ideer, noen av disse videreføres og blir med helt frem til premieren, mens andre ideer forkastes. Det er straks klart for å entre manesjen, men først skal sirkusdirektøren få rette en takk til de som fortjener det.

Jeg ønsker først å takke min veileder Elin Angelo for hjelp og støtte, motivasjon og konstant oppmuntring gjennom hele forskningsprosessen. Dine råd har vært til stor hjelp for meg, men best av alt har du gitt meg troen på meg selv som forsker i det sirkuspedagogiske landskapet. Dernest vil jeg takke mine velvillige arbeidsgivere, Trondheim kommunale kulturskole og Nidaros Nysirkus som har stilt sin manesje til disposisjon for denne studien. Ikke minst ønsker jeg å takke mine forskningsdeltagere og deres elever, dette masterprosjektet hadde ikke vært mulig uten dere. Jeg vil også takke Norsk Kulturskoleråd for deres interesse for min studie og for deltagelsen i utforming og utsendelse av den Nasjonale Kartleggingsundersøkelsen for sirkus. Hadde det ikke vært for mine flotte medstudenter hadde prosessen med å skrive masteroppgaven vært en mye større utfordring. En stor takk til dere for god tilbakemelding og oppmuntring på ti- og to-kaffen vår! Jeg vil takke mine kolleger på Kulturskolen avdeling for scenekunst, for at dere har støttet meg i dette arbeidet og vist forståelse for at jeg denne våren ikke har kunnet jobbe like mye sammen med dere. Takk for at dere har steppet inn. Takk til Kristian Wanvik for de flotte bildene av sirkusundervisningen, og en stor takk til dere som stilte opp på bildene! Julie Grønnesby Heir, min partner i manesjen, tusen takk for uvurderlig hjelp i utformingen av modellen som leseren skal bli kjent med senere i teksten. Et ordtak sier at man lærer så lenge man har elever, tusen takk til alle mine elever for alt dere lærer meg. Uten dere hadde jeg ikke vært sirkuslærer og uten dere hadde ikke ønsket om å skrive denne masteren oppstått.

Jeg må også få takke familien. Hanne og Rune, mine storesøsken, tusen takk for at dere tålmodig viste meg veien til min egen visdoms dørterskel, der jeg satt ved siden av dere og gjorde liksomlekker gjennom hele oppveksten. Takk for at dere gikk foran og viste meg veien. Mamma, takk for at du fortsatt lager matpakker og middag slik at jeg har kunnet studere og spise god mat, ved siden av full jobb. Og Mamma, takk for at du har lest korrektur, nå på din tredje master, du er kjempeflink. Og sist, men ikke minst, en stor takk til mannen min Markus og vår lille Mumtaz for at dere alltid venter på meg hjemme, nå skal jeg være mer sammen med dere!



## **Sammendrag**

Masteroppgaven *Sirkunstneren –Sirkunstundervisning i det kulturskolerelaterte feltet*, har til hensikt å undersøke hvordan sirkuslærerne praktiserer sitt yrke og hvordan de beskriver sin praksis og sitt fagområde. Problemstillingen er: *Hvordan praktiserer og hvordan beskriver to sirkuslærere sitt virke som lærer i det kulturskolerelaterte feltet?* Studien tar utgangspunkt i to sirkuslæreres praksis i kulturskole og en privat sirkusforening og retter innledningsvis søkelyset på utviklingen av sirkus som pedagogisk praksis i Norge.

Masteroppgaven bygger på empirisk materiale generert gjennom observasjon av undervisning, plan for undervisning, intervju, loggskrivning og forskningsdeltagernes skrevne beskrivelse av sin yrkespraksis. Med bakgrunn i en refleksiv metodologi har studiens forskningsdeltagere vært nært deltagende gjennom hele prosessen og har bidratt i studien fra begynnelsen til ferdigstilling av oppgaven. Studien har sitt utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Den teoretiske referanserammen er utviklet av blant annet Tony Valbergs bidrag til fagterminologi for relasjonell musikkestetikk, Venke Aures redegjørelse av den relasjonell-pluralistiske og performative kunstdidaktikken og Tilde Bjørfors sirkusorienterte forsknings sju dimensjoner. Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell, Vygotskijs lære om utviklingssonene, Merleau-Pontys kroppsfenomenologi er også viktige i den teoretiske rammen, sammen med *European Federation of Professional Circus Schools* studier relatert til sirkusundervisning. Gjennom den konstant komparative analysemetodens åpne koding og kategorisering sammen med en temasentrert analyse synliggjøres sirkuslærernes praksis og beskrivelser. Studien har forsøkt å introdusere en relasjonell refleksiv analyse informert av studiens teoretisk-metodologiske ramme og redegjørelsen for sirkusfaget.

Studien bidrar til synliggjøring og bevisstgjøring av sirkuslærernes yrkespraksis. Basert på studiens empiriske materiale i refleksiv speiling med teori, forsker og forskningsdeltagere introduseres *Den relasjonelle sirkunstmanesjen*, en modell for å forstå og praktisere sirkusundervisning.

Nøkkelord: Kulturskolerelatert forskning, sirkusundervisning, sirkunst, sirkunstlæreren, relasjonell sirkunstdidaktikk, Den relasjonelle sirkunstmanesjen.



## **Abstract**

The master thesis *Circus art – circus teaching in the field of performing music and art education* intends to examine how circus teachers practice their profession and how they describe their practices and their discipline. The question is: How does two circus teachers conduct their practice and how do they describe their work as teachers in the field of performing music and art education? The study is based on two circus teachers' practice in a school for performing music and art education and a private circus association and highlights the development of circus teaching as educational practice in Norway.

The master's thesis is based on empirical data generated through observation of teaching, interviews, schedules and the research participants' own description of their professional practice. Based on a reflexive methodology the research participants have been closely participating throughout the process and have contributed to the study from the beginning to the submission of the thesis. The study has its origin in a socio-cultural learning perspective. The theoretical framework include Tony Valberg and his contribution to a terminology for relational music aesthetics, Venke Aure and her account of the relational pluralistic and performativity arts didactics and Tilde Bjørfors circus related seven dimensions identified in risk-taking, creative, artistic, educational and innovative processes. Besides this Bjørndal and Lieberg and their Didactic relational model, Vygotskijs teaching about the development zones, the body-phenomenology of Merleau-Ponty, along with *European Federation of Professional Circus Schools* studies related to circus lessons are all important parts of the theoretical frame. The constant comparative method of analysis with open coding and categorization along with thematic analysis identifies the circus teachers' practices and descriptions. The study has tried to introduces an approach to a relational reflexive analysis informed by the study's theoretical-methodological framework and the presentation of the circus art.

The study contributes to articulation and reflection awareness of circus teachers' professional practice. Based on empirical material in reflexive dialogue with theory, research and research participants the study introduces the *Relational circus art ring*, a model for understanding and practicing circus education.

Keywords: Research in the field of performing music and art education, circus education, circus art, circus art teacher, relational circus art didactics, Relational circus art ring.





## INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD .....	I
SAMMENDRAG .....	III
ABSTRACT .....	V
<b>1. MINE DAMER OG HERRER... ÆREDE PUBLIKUM.....</b>	<b>5</b>
1.1 HENSIKT, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	6
1.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	8
1.3 FORSKERENS BAKGRUNN .....	10
1.4 OPPGAVENS DRAMATURGI.....	10
<b>2 INN I MANESJEN- SIRKUS SOM PEDAGOGISK PRAKSIS, ET FAGFELT I ETABLERING .....</b>	<b>13</b>
2.1 SIRKUS-NYSIRKUS-SAMTIDSSIRKUS? .....	13
2.2 UTVIKLING AV SIRKUS SOM PEDAGOGISK PRAKSIS .....	15
2.3 DEN KUNSTNERISKE UTVIKLINGEN.....	16
2.4 ET MØTE MED TO SIRKUSLÆRERE – EN INNFORING I FAGFELTET.....	18
2.4.1 <i>Utvalg av forskningsdeltagere</i> .....	18
2.4.2 <i>Arbeidsmåter og kunnskapsutvikling i sirkus</i> .....	20
2.4.3 <i>Hva betyr sirkus for sirkuslæreren og er det et kunstfag?</i> .....	21
2.4.4 <i>Hvordan er undervisningens didaktiske rammer og hva er drømmen?</i> .....	22
2.4.5 <i>Hvordan blir man sirkuslærer?</i> .....	23
2.4.6 <i>Hva jobber du med, egentlig?</i> .....	24
<b>3 OPP I TRAPESEN- TEORETISK REFERANSERAMME .....</b>	<b>25</b>
3.1 SOSIOKULTURELT LÆRINGSPERSPEKTIV .....	25
3.2 DIDAKTIKK .....	27
3.3 RELASJONELL ESTETIKK.....	29
3.4 SIRKUSLÆREREN SOM SIRKUNSTNER.....	35
3.5 SIRKUNSTENS 7 DIMENSJONER.....	37
3.6 SIRKUNSTNERENS 7 KOMPETANSER & SIRKUNSTENS 3 KUNNSKAPSOMRÅDER.....	41
<b>4 Å SJONGLERE OPPGAVEN - METODOLOGI.....</b>	<b>45</b>
4.1 ET VITENSKAPSTEORETISK SIRKUS.....	45
4.2 REFLEKSIV METODOLOGI .....	45
4.3 PÅ SIRKUSSKOLEN- GENERERING AV EMPIRI .....	47
4.4 EMPIRISK MATERIALE .....	48
4.4.1 <i>Observasjon av sirkusundervisning</i> .....	48
4.4.2 <i>Logg</i> .....	49
4.4.3 <i>Intervju</i> .....	49
4.4.4 <i>Transkribering av intervjuer og videoobservasjoner</i> .....	50
4.4.5 <i>To sirkunstlæreres egen beskrivelse av sin yrkespraksis</i> .....	51
4.4.6 <i>Analytisk tilnærming</i> .....	51
4.4.7 <i>Oversikt over empirisk materiale</i> .....	51
4.4.8 <i>Etikk</i> .....	52
<b>5 PÅ STRAM LINE – EN ANALYSE .....</b>	<b>55</b>
5.1 DA GENERERINGEN AV EMPIRI VAR FERDIG .....	55
5.2 ANALYSE AV OBSERVASJONENE FRA SIRKUNSTUNDERVISNINGEN.....	58
5.3 INNHOLD I KATEGORIENE KNYTTET TIL OBSERVASJONENE .....	60
5.4 ANALYSE AV INTERVJUENE.....	62
5.5 ANALYSE AV TO SIRKUNSTLÆRERES EGEN BESKRIVELSE AV SIN YRKESPRAKSIS .....	62
5.6 PÅ VEI MOT EN RELASJONELL REFLEKSIV ANALYSE? .....	64
<b>6 PREMIERE – DRØFTING AV PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....</b>	<b>67</b>

6.1	HVORDAN PRAKTISERER SIRKUSLÆREREN SIN UNDERVISNING?.....	68
6.1.1	<i>Sirkunstneren veileder at alt er mulig fra læreren og elevens forutsetninger.....</i>	70
6.1.2	<i>Sikkerhetsnettet er støtten som skaper tillit i fellesskapet.....</i>	73
6.1.3	<i>Å følge med blikket er observasjon som krever nærvær i rommet.....</i>	76
6.1.4	<i>Feedback, å få respons når man mislykkes eller lykkes, en vurderingsform.....</i>	78
6.1.5	<i>Trening er mange repetisjoner, kunsten å balansere tiden.....</i>	80
6.1.6	<i>Undring og utforskning, en hengivenhet i sine arbeidsmåter.....</i>	81
6.1.7	<i>Relasjonell Sirkunstdidaktikk er et samarbeide.....</i>	83
6.2	HVORDAN BESKRIVER SIRKUSLÆREREN SIN YRKESPRAKSIS? .....	85
6.3	HVORDAN BESKRIVER SIRKUSLÆREREN SITT FAGOMRÅDE SIRKUS I DET KULTURSKOLERELATERTE FELTET? .....	87
6.3.1	<i>Didaktiske rammer – tid!.....</i>	87
6.3.2	<i>Eleven, læreren og sirkunstoffaget.....</i>	89
6.3.3	<i>Sirkunstillæreren i samfunnet.....</i>	90
6.3.4	<i>Metodologiske refleksjoner.....</i>	91
7	<b>GRAND FINALE .....</b>	<b>93</b>
7.1	SAMMENFATNING I FORHOLD TIL PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	93
7.2	STUDIENS BIDRAG .....	95
7.3	VIDERE FORSKNING I SIRKUNSTEN .....	96
	<b>REFERANSER .....</b>	<b>98</b>
	VEDLEGG.....	A

## **Tabeller og figurer:**

Tabell 1: Oversikt over antall sirkuselever og lærere i det kulturskolerelaterte feltet.....	16
Tabell 2: Oversikt over empirisk materiale .....	51
Tabell 3: Eksempel på koding av videoobservasjon.....	58
Tabell 4: Analyse av Majas yrkespraksis .....	63
Figur 1: Sirkusundervisning.....	4
Figur 2: Å gjøre det umulige mulig- sjonglering med 11 baller.....	44
Figur 3: Sirkunstundervisning i balanse.....	54
Figur 4: Første steg i analysen.....	56
Figur 5: En oversikt over analysen.....	57
Figur 6: Den relasjonelle sirkunstmanesjen.....	69

Forsidebildet: Fra sirkunstundervisningen (Foto: Kristian Wanvik)

Figur 1: Sirkusundervisning 1



## **1. Mine damer og herrer... ærede publikum...**

Denne studien vil ta deg med inn i det moderne sirkusets verden, ikke inn i teltet til lukten av sagmugg, hester og elefanter, men inn i gymsalene og treningslokalene der samtidssirkuset vokser og utvikler seg. Det er ikke samtidssirkuset som fenomen i seg selv som er tema for oppgaven. Det er sirkuslærerne som jobber for at barn og unge i Norge skal kunne ta del i sirkusets magiske verden og være deltagere i verdens sirkusmanesje, som står i fokus. Hensikten med forskningsprosjektet har vært å undersøke og sette ord på hvordan sirkuslærerne i det kulturskolerelaterte feltet praktiserer og beskriver sitt yrke.

Bakgrunnen for denne studien er et resultat av min personlige og yrkesmessige forankring i sirkusfaget. Jeg er sirkusartist, utdannet barnehagelærer med fordypning i estetiske fag og har i flere år enn jeg kan sjonglere objekter jobbet som sirkuslærer ved en av landets største kulturskoler, noe jeg fortsatt gjør. Jeg er ikke en omreisende gjøgler, men sirkus er en livsstil. Sirkus er mitt liv. Med dette som bakteppe er det kanskje selvfølgelig at jeg har valgt å undersøke min egen og mine kollegers yrkesrolle dypere.

Norge er et land uten sirkusfaglig utdanning på videregående-, høyskole- og universitetsnivå ulik mange andre europeiske land, og vi er flere tiår etter våre nærmeste naboland når det kommer til anerkjennelsen av sirkus som pedagogisk praksis og kunstform. Sirkus som pedagogisk praksis i Norge tilbys for øyeblikket kun i det kulturskolerelaterte feltet og som års-studium ved Fjordane Folkehøyskole. I Trondheim, og i andre deler av landet, finnes et stort og voksende miljø med talentfulle unge sirkusartister og sirkus er en pedagogisk praksis i vekst og utvikling over hele landet, både gjennom kulturskolene og andre fritidstilbud. Jeg mener det derfor er viktig for sirkuslærere i det kulturskolerelaterte feltet å kunne artikulere sin yrkespraksis. At feltet er lite forsket på bekreftes også i forslaget til ny rammeplan for kulturskolene;

Kulturskolefeltet er et relativt nytt profesjonsfelt som trenger forskning og utviklingsarbeid for å utvikle kunnskap om skoleslaget. Det er viktig at kulturskolelærere får støtte til å forske i egen praksis og til å drive faglig pedagogisk utviklingsarbeid. De bør også få støtte til utprøving og publisering (Norsk Kulturskoleråd, 2014, s.16).

I det kulturskolerelaterte feltet representerer sirkus en av de nyere kunstformene. Jeg vil at denne studien skal være et bidrag til den magre forskningen i det kulturskolerelaterte feltet og for sirkus som pedagogisk praksis spesielt. Som nevnt er sirkus et tilbud i vekst og utvikling i det

kulturskolerelaterte feltet, men det er ofte bare et lite prosjekt-tilbud. Med det mener jeg å hevde at sirkusfaget som tilbys og undervises på kulturskolene i Norge, i stor grad savner en felles plattform. Økt bevisstgjøring rundt sirkus som pedagogisk praksis og kunstform vil slik jeg ser det bidra til å samle feltet og kan på sikt bidra til utviklingen av et felles ståsted, noe jeg mener vil styrke faget. De nye kunstfagene i kulturskolen og undervisningen i disse er slik jeg ser det ennå bare *tillegg* i kulturskolen. Da fagene gjorde sitt inntog i det som den gang het musikkskolen ble de også tilpasset til skoleslagets vante didaktiske rammer. Selv om nye fagområder, som sirkus i kulturskolen har vært i kontinuerlig utvikling siden jeg begynte som sirkuslærer i 2003, vil jeg hevde at de nye fagene i kulturskolene i stor grad utspiller seg i didaktiske rammer bedre tilpasset musikkfaget. Dette skaper utfordringer for undervisningen og også fagenes vekst og utvikling. Gjennom å undersøke sirkuslærernes arbeide og sette ord på deres yrkespraksis, kan denne studien bidra til en utvikling innenfor kulturskolene slik at de didaktiske rammene bedre kan gi rom for sirkus som er en av de nye kunstformene som har gjort sitt inntog i skoleslaget.

### **1.1 Hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål**

”Hva jobber du med, egentlig?” Dette er et spørsmål sirkuslærerne stadig vekk får høre. Det er ofte barn som spør, men like ofte nye elevers foreldre. Dette insinuerer at det å være sirkuslærer og undervise barn på ettermiddagstid ikke er sett på som en vanlig jobb og ofte ikke et yrke i det hele tatt. Gjennom oppgavens undersøkelser skal jeg sette ord på sirkuslærerens virke, slik at dennes yrkespraksis kompleksitet, pedagogiske og kunstneriske ekspertise lettere kan forstås og anerkjennes av kulturskolene, Norsk Kulturskoleråd, kunst- og kulturfeltet, elever, foreldre og publikum forøvrig. Ved å beskrive å kontekstualisere sirkuslærerens rolle i det kulturskolerelaterte feltet har jeg som formål å styrke sirkus som pedagogisk praksis og også styrke den videre utviklingen av samtidssirkus som en kunstform i Norge. Problemstillingen jeg undersøker i studien er:

*Hvordan praktiserer og hvordan beskriver to sirkuslærere sitt virke som lærer i det kulturskolerelaterte feltet?*

Å være sirkuslærer innebærer å undervise i kunstfaget sirkus. I problemstillingen benytter jeg meg av verbene praktiserer og beskriver. Disse forklares på følgende måte; *Å praktisere* – bruke, anvende og omsette i handling og *å beskrive* – å fremstille, skildre og uttrykke (Gundersen og

Berulfsen, 2000, s.23). Dette forskningsprosjektet skal altså undersøke sirkuslærerens handlinger i praksis: Hva gjør sirkuslæreren? Hvordan underviser de? Hvorfor gjør de det slik? Hvordan skildrer de sitt yrke? Hvordan sirkuslærerne *praktiserer* er undersøkt gjennom observasjoner av undervisning. Jeg ønsket å få deres *beskrivelse* av sitt arbeide i tillegg, da jeg mener det vil gi en tettere beskrivelse av deres praksis. Det kan også gi dem mulighet til å presisere det de finner som viktige elementer som ikke blir tilgjengelige for meg gjennom observasjon. For å kunne svare på studiens problemstilling har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan praktiserer sirkuslæreren sin undervisning?*
2. *Hvordan beskriver sirkuslæreren sin yrkespraksis?*
3. *Hvordan beskriver sirkuslæreren sitt fagområde sirkus i det kulturskolerelevante feltet?*

Forskingsspørsmål 1 er det som vil være studiens hovedfokus og vil således gå foran de andre forskningsspørsmålene. Deler av det empiriske materialet til forskningsspørsmål 2 vil bli presentert som små fortellinger i løpende tekst fra kapittel 3 og utover. Forskingsspørsmål 3 vil delvis bli behandlet i kapittel 2 som en presentasjon og legitimering av feltet.

Som flere andre kunstpedagoger er sirkuslærerens yrkesliv en omreisende tilværelse, ikke bare fordi man driver med sirkus, men også fordi man gjerne har ulike ansettelsesforhold og roller på samme tid i sitt yrkesliv. Noen sirkuslærere underviser i kommunale kulturskoler, andre på fritidsklubber eller i private foreninger eller også en-til-en undervisning. Samtidig arbeider mange frilans der de tar på seg både artistoppdrag og undervisning. Jeg hadde et ønske om at denne studien skulle kunne favne all sirkusundervisning i Norge. Derfor har jeg valgt det *kulturskolerelevante feltet* som mitt undersøkelsesområde. Det er ment å dekke både kulturskole, fritidsklubber, folkehøyskole, private lag, foreninger, kurs og workshops. Alt det som kunne ha vært et tilbud under kulturskolene er her omtalt som undervisning i det kulturskolerelevante feltet. Kort sagt dreier det seg om all undervisning i sirkusfaget som ikke faller inn under den obligatoriske skolegangen, der sirkus ennå svært unntaksvis blir integrert i skolehverdagen. Mine forskningsdeltagere er ansatt i ulike kulturskoler, men jobber samtidig som selvstendig næringsdrivende, både som sirkuslærere og artister.



## 1.2 Tidligere forskning

Som fag i seg selv og som pedagogisk praksis er sirkus fra et nasjonalt ståsted et område som det ennå er lite forsket på. Det finnes noe litteratur som omhandler det historiske aspektet ved sirkus i landet vårt slik som *Sirkus i Norge* (Berthelsen, 2009) og *Gjøglerne kommer til Trondheim* (Nordstrand, 2012). Det som finnes av forskning innenfor sirkus som pedagogisk praksis omhandler sirkusprosjekter med barn og unge og hvordan disse kan gjennomføres. Av norsk litteratur på området finnes: *Kroppen i lek og læring* (Jensen & Osnes, 2009) og *Sirkus i barnehagen. Hvordan kan sirkus ivareta toddlernes kroppslige væremåte og er sirkus som kunstform noe for toddlere?* (Moxness, 2014). I skrivende stund holder også en annen masterstudent ved NIH på med sin oppgave om sirkus. Det er ikke slik at alle mine kilder må være norske, men de må gjerne handle om sirkus i Norge og utviklingen av sirkus som pedagogisk praksis og kunstform her til lands. I 2008 skrev grunnlegger og kunstnerisk leder av Cirkus Xanti, Sverre Waage, sin masteroppgave i drama og teater, ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, med tittelen *Fra Sirkus til Nysirkus. En reise i sirkelens kunst. Historiske utviklingstrekk, markante kjennetegn og fremtidige utfordringer*. Her belyser Waage som tittelen tilsier utvikling og kjennetegn i overgangene mellom det som kjennetegner det tradisjonelle sirkuset og dagens sirkus, nysirkus eller samtidssirkus. Waage har senere også bidratt i boken *An introduction to contemporary circus* (Puurovara, Damkjær, Degerbøl, Muukkonen, Verwilt & Waage, 2012). Også denne boken fokuserer på kunstartens opprinnelse, utvikling og kjennetegn. Den inneholder samtidig et kapittel fra hver av de nordiske landene med fokus på utviklingen av nysirkus som kunstform og dets status i samfunnet i dag. Det meste sirkuslitteraturen som jeg har funnet omhandler historiske utviklingsløp og skildringer av sirkuslivet, eller fenomenologiske studier som fokuserer sirkusartistenes opplevelser i utøvelsen av sirkusfaget, lite om sirkuslæreren. Jeg har hatt vanskeligheter med å spore opp sirkusfaglig litteratur som kombinerer sirkus og didaktikk. Selv om jeg har forhørt meg med sirkusvitere både i Norge og i utlandet har jeg ikke hatt noen større fremgang på området. Jeg leser dessverre ikke fransk eller finsk, og mistenker at om jeg gjorde det kunne jeg kanskje ha funnet noe mer, da Frankrike og Finland begge er land som har kommet langt i sin utvikling av det moderne sirkuset.

FEDEC, er forkortelsen for *European Federation of Professional Circus Schools*<sup>1</sup> i oversatt betydning: Europeiske Føderasjon av Profesjonelle Sirkusskoler. FEDEC ble etablert i 1998 med

---

<sup>1</sup> <http://www.fedec.eu/en/la-fedec/> (Hentet 22.04.2015)

det mål å etablere relasjoner mellom yrkesrettede sirkusskoler og omfatter i dag både yrkesutdanninger, universitetstilbud og forberedende utdanninger innen sirkus (op.cit.). FEDEC er fremfor alt et enormt nettverk som muliggjør for de ulike utdanningstilbudene å etablere relasjoner og gir de mulighet til å dele sin kompetanse. FEDEC har som målsetning å være en foregangsorganisasjon innen arbeidet med å formulere og gjennomføre tiltak med sikte på å fremme utvikling og kreative ideer innenfor så vel de artistiske som de pedagogiske områder relatert til sirkunstfaget (op.cit.). FEDEC arbeider målrettet for å artikulere kunnskapen om sirkusfaget som finnes hos sirkuslærere og gjør samtidig undersøkelser blant sirkusstudenter, for å kartlegge kompetanse etter endt utdanning. Det er hos FEDEC jeg har oppdaget det som er det nærmeste jeg kan komme det jeg kan kalle en sirkusdidaktikk, sett fra min forståelse av didaktikken. Det omtales ikke som didaktikk, det er treningsteori og treningslære som representerer FEDEC's didaktikk. I perioden mellom 2005-2007 gjennomførte FEDEC sju samlinger. Totalt deltok mer enn 150 sirkuslærere og 120 studenter. Samlingene resulterte i flere publikasjoner som til sammen utgjør *Basic Circus Arts Instruction Manual* (FEDEC, 2010, s.4). Manualen består av ti deler som tar for seg ulike sirkusdisipliner. Manualene gir eksempler på øvelser, treningsteori og sikkerhet. For dette arbeidet ble nettverket i 2009 tildelt EU-kommisjonens Golden Award for kreativitet og innovasjon (op.cit.). Gjennom publikasjoner slik som *Mallions/ FEDEC Charter – Ethics and Deontology in circus arts education and training* (FEDEC, 2012), *SAVOIRS 00–Reflections in the circus arts teaching profession and needs for continuing professional development* (FEDEC, 2011), *MIROIR02: Analysis of key skills of young professional circus artists* (FEDEC, 2009), *The Circus Artist Today – Analysis of the key competences* (Jacob, u.å.) bidrar FEDEC med sine undersøkelser og forskning til at den kroppslige og språklige kunnskapen som finnes blant sirkuslærere, artister, regissører og studenter blir artikulert og delt. Det gjøres også i Sverige. For å finne sirkusfaglig litteratur til denne studien har jeg derfor valgt å strekke meg over landegrensen, til vår nærmeste nabo og gjøgler, Sverige. Her har sirkusdirektør og professor Tilde Björfors skrevet doktorgradsarbeidet *Cirkus som gränsöverskridande i konst och samhälle* (u.å. a)<sup>2</sup>. Jeg vil komme tilbake til Björfors arbeide senere i studien. Jeg vil i oppgaven tegne et bilde av sirkuslæreren både som pedagog innenfor sitt fagområde, men også som en nyskapende kunstnerisk entreprenør i et land og et skoleslag med en kanskje noe gammeldags og mangelfull kunnskap når det gjelder sirkus som samtidskunst.

---

2 <http://www.circusresearch.com/> (hentet 11.09.2014).

### **1.3 Forskerens bakgrunn**

Jeg leverte min Bachelor (BA) ved Dronning Mauds Minnes Høyskole for førskolelærerutdanning, estetisk linje, våren 2013. Tittelen på oppgaven var *Sirkus i barnehagen- hvordan kan sirkus ivareta toddlernes kroppslige væremåte, og er sirkus som mangfoldig kunstform noe for toddlere?* Her viste jeg med bakgrunn i en fenomenologisk studie hvordan sirkus som kunstform kan være en god arena for å stimulere toddlernes kroppslige væremåte og samtidig gi de muligheten til å undersøke nye bevegelsesmønstre og sprengne egne grenser, både i bevegelse, spenning og mestring. Forut for dette har jeg undervist sirkus i Trondheim Kommunale Kulturskole (TKK) siden 2003 og samtidig jobbet som utøvende artist fra år 2000. Jeg er fortsatt aktiv både som artist og sirkuslærer og underviser for tiden både i TKK og en gruppe som heter Nidaros Nysirkus. Jeg har uten tvil en stor nærhet til feltet og det er noe jeg vil diskutere nærmere i delkapittel 4.4.8 Etikk.

Mitt ønske om å lære mer, samtidig som TKK og familien knyttet meg til byen gjorde at jeg valgte å studere ved barnehagelærerutdanningen på DMMH. Jeg jobbet med barn og unge og jeg ønsket å starte med å lære mer om de aller minste og bygge min kompetanse videre derfra. Barnehagen var også en arena som verdsatte og viste interesse for sirkus både på praktisk og teoretisk nivå. På estetisk linje fikk jeg takket være forståelsesfulle forelesere (sirkus er ikke et eget fagområde på estetisk linje) mulighet til å fordype meg i sirkusfaget og fikk også ved flere anledninger undervise og dele sirkusfagets elementer med mine medstudenter. Når jeg begynte å studere gikk det opp for meg hvor lite som var skrevet eller uttalt om min yrkesgruppe, særlig på nasjonalt nivå. Jeg fikk også øynene opp for viktigheten av å kunne artikulere kunnskapen i sitt fagfelt for å kunne dele den med andre. Læreren er elevens viktigste ressurs utenom seg selv, og sirkuslærere eller en annen spesielt interessert og engasjert lærer, er som regel avgjørende for om det kan finnes et sirkustilbud. Jeg var tidlig klar over at jeg ville at min studie skulle være et bidrag til det underforskede feltet sirkus som pedagogisk praksis.

### **1.4 Oppgavens dramaturgi**

Oppgaven er delt inn i 7 kapitler. Dette første kapitlet er en innledning som presenterer problemstillingen, tidligere forskning og forskerens bakgrunn. Jeg har ønsket å fremstille oppgaven som en pendling mellom et analytisk masterkontor på et universitet og en sirkuspedagogisk praksis i det kulturskolerelaterte feltet. Dette gjøres blant annet gjennom kapitteloverskrifter som henviser til sirkusfaget og ved å la en av forskningsdeltagerne med jevne

mellomrom dukke opp i teksten i form av små fortellinger fra hennes arbeidsdag. Fortellingene skal bidra til å gi leseren et bilde av sirkusundervisningen. Andre utdrag fra empirien vil også bli presentert i de ulike kapitlene. De blir presentert som stemmen til forskningsdeltagerne og vil bli fremstilt med innrykk, 10 punkts skrift og enkel linjeavstand. Alle fortellinger vil være merket med navn på forskningsdeltager, type materiale og dato. Slik som fortellingen i begynnelsen på kapittel 3.

Kapittel 2 danner et bakteppe for studien og er en del av denne pendlingen mellom den sirkuspedagogiske praksisen og masterkonteksten og presenterer et fagfelt i utvikling, samtidig som det også introduserer leseren for forskningsdeltagerne og deres yrke. Kapittel 3 inneholder den teoretiske referanserammen som ligger til grunn for studien. I kapittel 4 redegjør jeg for studiens metodologiske ramme, vitenskapsteoretisk ståsted og presenterer arbeidet med generering av empiri. Jeg skisserer samtidig en analytisk tilnærming og behandler etiske spørsmål. Kapittel 5 gjør rede for analyseprosessen. I kapittel 6 drøfter jeg studiens funn i relasjon til problemstillingen og forskningsspørsmålene i lys av den teoretiske referanserammen presentert i kapittel 2. I kapittel 7 sammenfatter jeg studiens drøfting og bidragene denne studien har å komme med. Avslutningsvis forøker jeg å peke fremover med tanke på videre forskning innen feltet.

Fotografiene som presenteres i oppgaven er også en del av denne pendlingen mellom den sirkuspedagogiske praksisen og masterarbeidet. De tatt av sirkuslærer Kristian Wanvik våren 2015. Bildene er fra ordinær sirkusundervisning og fra forestillingen *Lumi*, høsten 2014. Bilder og dokumentasjon av praksis er viktig i sirkuslærernes egen hverdag, og for meg derfor også essensielt i fremstillingen av denne. Alle bilder er benyttet med tillatelse fra undervisningssted og elever med foresatte, slik det er beskrevet i 4.4.8. Av hensyn til mine forskningsdeltagere har jeg selv valgt å stille som sirkuslærer på bildene. Bildene har en utsmykkende funksjon i oppgaven og er ikke en del av analysen.

Lets run away with the circus!



## 2 Inn i manesjen- Sirkus som pedagogisk praksis, et fagfelt i etablering

Sirkus kan anta mange former. Det kan være sirkuslek, rekreasjon, pedagogisk praksis, yrke og underholdning, tradisjonelt sirkus, nysirkus, eller kanskje det seneste begrepet samtidssirkus. Sirkus, som jeg foreløpig har valgt som en samlebetegnelse for kunstarten, er et kulturfenomen forankret til tid og sted. Sirkus i Norge i vår samtid er ikke en sterk og godt synlig kunstart og heller ikke i det pedagogiske landskapet. Finnes det sirkusundervisning i Norge vil kanskje noen spørre? Den innledende fotomontasjen *Figur 1: Sirkusundervisning*, s. 4. viser et eksempel på dette. En kartleggingsundersøkelse av sirkustilbudet i Norge viser at det i 2015 er 1062 sirkuselever som undervises av 42 lærere (vedlegg 2). Jeg vil i denne studien fokusere på sirkusundervisning i vårt land, nærmere bestemt to sirkustilbud i Midt-Norge. Det er derimot slik at undervisningen av sirkus ofte, men ikke alltid, er så tett sammenvevd med kunstartens egen utvikling og praksis at litt sirkushistorie ikke er til å unngå. Jeg skal forsøke å gjøre det kort. Det store paradigmeskiftet innen sirkusfaget og sirkus som pedagogisk praksis begynte for ca. 40 år siden.

### 2.1 Sirkus-nysirkus-samtidssirkus?

Fra midten av 1970-tallet oppstod nyskapende sirkuskompanier ute i den store verden. Circus Oz fra Australia, Big Apple fra New York og Archaos fra Frankrike er bare noen få av de tidlige kompaniene som skulle bli regnet som nysirkus. For mange er nysirkus sirkus uten dyr, for andre så mye mer. Lektor Michael Eigtved ved Institutt for Kunst og Kulturvitenskap ved Universitetet i København har vært redaktør for boken *Det teatrale sirkus* (2001). Eigtved skriver at sirkus i dagens samfunn har en dobbeltrolle i kulturlivet. Det tradisjonelle sirkuset, med sitt strenge fokus på artistisk disiplin, er representanter for en urgammel livsstil og retning innenfor kunsten (Eigtved, 2001, s.7). Han beskriver sirkus som en kunstform. Nysirkus definerer han slik:

[...] ny-cirkus, en sterk teatral, vildtvoksende scene, hvor de klassiske sirkusdyder, så som kroppslig ekvilibrisme, møder det moderne samfunns uttryksformer med effekter, lyd og lys i et nyskabende, tidssvarende sceneri (Eigtved, 2001, s.6).

På sin ferd med å definere det moderne sirkuset viser Eigtved til lederen av det franske sirkusorganisasjonen, Hors Le Murs, Jean-Luc Baillets fire kategorier innenfor sirkus: *Den individuelle sirkusartisten* er en kategori, det Baillet kaller *underholdningssirkus* er en annen. Underholdningssirkus er storslåtte, påkostede forestillinger som for eksempel Cirque du Soleil. *Begivenhetssirkus* er sirkus som brukes som reklame eller eventunderholdning og til sist kommer

kunstsirkuset. *Kunstsirkuset* er forestillinger som bygger på kreative prosesser hvor kunstnerisk utforskning av sirkusets muligheter er sentrale. Helt avgjørende for kunstsirkuset er at forestillingen fremstår som en enhetlig iscenesettelse (Eigtved, 2001, s. 22-23). Sirkuset har gjennom nysirkuset, som jeg har beskrevet som et paradigmeskifte innenfor sirkuskunsten, fått en ny rolle i arbeidet med å speile og bearbeide våre livserfaringer. De pedagogiske sirkustilbudene som deltar i denne studien arbeider innenfor denne siste kategorien, men også innenfor de andre. Det er utfordrende å skulle skille ut én kategori og si at slik er det og bare slik. Sirkus er kanskje i dag en metafor heller enn en sjanger. I denne nye forståelsen av sirkus kan alle krefter slippe løs samtidig som sirkuset inviterer publikum til å gjøre det samme (Eigtved, 2001, s.23). Eigtveds beskrivelse av sirkusets frieri eller kanskje invitasjon til publikum, støtter slik jeg ser det den relasjonelle rammen for sirkus som jeg skal presentere senere. Også sirkusdirektør og professor i nysirkus Tilde Bjørfors plasserer det moderne sirkuset innenfor det jeg oppfatter som en relasjonell ramme. Bjørfors beskriver kunstformen nysirkus slik:

Nycirkus är en interdisciplinär konstform i sin grundkonstruktion som bygger på mötet mellan vitt skilda uttrycksätt. Artister från olika discipliner väljer, trots sina olikheter, att delta i gemensamma kreativa processer. Det är som att en klassiskt skolad fagottist skulle samarbeta med en hårdrocksgitarrist. (Bjørfors, u.å. a)<sup>3</sup>

Waage stiller spørsmål ved nysirkuset manglende utvikling i Norge og trekker frem ulike frie teatergrupper som eksempel på kunstneriske initiativ som han mener kunne ha utviklet seg i retning av nysirkus (2012, s.201). Det skjedde ikke og både Waage og forfatter og sirkushistoriker Herman Berthelsen stiller spørsmålet om den sene utviklingen kan ha noe å gjøre med Norges første møte med kunstformen: I 1980 kom franske Cirque Aligre til Trondheim. De hadde to forestillinger i Studentersamfunnet og reiste deretter videre til Porsgrunn hvor de skulle holde to forestillinger til. Det endte med skandale ifølge Berthelsen (2009, s.337). Artistene gikk så å si til angrep på publikum. Publikum ble utsatt for store mengder røyk, rotter ble slengt ut på publikum, de ble dratt opp på scenen mot sin vilje og kastet bortetter og slengt opp i trapesen (Berthelsen, 2009, Waage, 2012). Dagen etter stod det å lese i avisen: ”Hundrevis av barn sendt gråtende hjem” (Berthelsen, 2009, s.337). Cirque Aligre ble etter sin ene forestilling i Porsgrunn eskortert ut av landet av norsk politi.

I Norge har publikum gjennom 80- og 90-tallet kun vært utsatt for mindre og mildt sagt godt

---

<sup>3</sup> <http://www.circusresearch.com/content/intro-metod>

spredte produksjoner, festivaler, forestillinger og pedagogisk praksis knyttet til nysirkus. Ulike teatergrupper slik som Grenland friteater og Stella Polaris benyttet seg av sirkuselementer i sine produksjoner og i pedagogisk praksis (Waage, 2012, s. 206 & Berthelsen, 2009, s.338), men det var ennå ikke noen som rendyrket sirkus, om vi ser bort fra de tradisjonelle sirkusene. Det som er viktig å nevne i denne sammenhengen er betydningen av grupper som Stella Polaris og Grenland friteaters opptredener og pedagogiske virksomhet, de har inspirert mange unge til å søke seg til sirkuset. I denne studien vil jeg omtale all sirkusaktivitet med det samlede begrepet sirkus og heller presisere der det er viktig å klargjøre hva slags type sirkus det er snakk om. Dersom ingenting annet er presisert er det her snakk om sirkus i sin moderne form: Nysirkus, eller begrepet som nå holder på å finne fotfestet, samtidssirkuset.

## **2.2 Utvikling av sirkus som pedagogisk praksis**

I 1985 startet Herman Berthelsen, Norges første barnesirkus, Cirkus Barnung. Sirkuset hadde stor suksess med sine forestillinger og noen av de involverte fikk til og med reise til India og opptre med sine sirkuskunster. Berthelsen kan fortelle at Cirkus Barnung utvilsomt var levedyktig, men da han som initiativtaker var avhengig av å drive sirkuset som sin hobby ved siden av full jobb, ble det rett og slett for tidkrevende. Ingen viste interesse for å drive videre, og Cirkus Barnung ble avviklet etter tre år (Berthelsen, 2009, s.332). Interessen for å opprette sirkusskoler ser ut til å ha vært til stede lenge, selv om nysirkuset ikke fikk fotfeste. Berthelsen trekker frem Lars Hauge og Ruben Madsens forsøk på et samarbeid med lærekrefter fra sirkusskolen i Moskva på 80-tallet og forsøket med en privat underholdningsskole i Harstad (op.cit. s.333). Ingen av disse forsøkene ledet hen og det som ser ut til å være en fellesnevner i de skrinlagte forsøkene er manglende fokus og for mange baller i luften uten kontroll, det blir det ikke noe særlig sirkus av. I 1997 tok Cirkus Agora, et av våre tradisjonelle sirkus, initiativ til å få opprettet en ettårig sirkuslinje ved Fjordane folkehøyskole, i sirkusets hjembygd Nordfjordeid (Berthelsen, 2009, s. 335). Sirkuslinjen er fortsatt i drift og i løpet av 17 år har rundt regnet 200 ungdommer, inkludert undertegnede, vært elever her. Fra å tidligere være sterkt knyttet opp mot det tradisjonelle sirkuset, har skolen løsrevet seg fra sin initiativtaker og kaller seg selv i dag for en nysirkuslinje. Noe senere i 2001 ble Norsk Kulturskoleråd med på et femårig nysirkusprosjekt med deltagere fra flere ulike kulturskoler i Norge. Svenske Cirkus Cirkör var inspirator og workshopholder. Flere av de involverte skolene underviser den dag i dag sirkus. Trondheim Kommunale Kulturskole var en av deltagerne og har i dag et sirkustilbud med 180 elevplasser og



137 på venteliste. Av skolene som deltok i Norsk Kulturskoleråds nysirkusprosjekt undervises det i dag sirkus på kulturskolene på Karmøy og Askøy, i Trondheim, Fredrikstad og Tromsø.

I 2009 var det over 20 kulturskoler og private aktører som underviste sirkus for barn og unge (Waage, 2012, s.207). Jeg gjennomførte året 2014/2015 en landsdekkende kartlegging av sirkus som pedagogisk praksis i Norge. Det er fordi jeg vil vise konteksten og omfanget av sirkusundervisningen. Kartleggingen skal være med på å gi både leseren og meg selv kunnskap om utbredelsen av sirkus som pedagogisk praksis i det kulturskolerelaterte feltet. Kartleggingen belyser ikke problemstillingen og vil ikke bli omtalt videre (Se vedlegg 2). Resultatet av kartleggingen av pedagogiske sirkustilbud i Norge 2015 er som følger:

**Tabell 1: Oversikt over antall sirkuselever og lærere i det kulturskolerelaterte feltet**

Antall elever	Sirkuslærere
I kulturskolene 585 (338 på venteliste)	27
I private lag 477	15
Totalt 1062	42

Det er i skrivende stund lokalisert 11 kulturskoler og 9 private foreninger som driver med sirkus som pedagogisk praksis. Det er høyest tetthet av sirkustilbud i Trøndelag- og Østlandskommunene. Det kan se ut som om det ikke har vært noe særlig økning i antall tilbud og deltagere fra den tidligere estimeringen gjort av Waage i 2009 (2012), men 5 av de registrerte tilbudene (omfattende 110 elever og 6 sirkuslærere), i denne kartleggingen er tilkommet etter Waages estimering. Det kan bety at noen tilbud har opphørt å eksistere eller ikke har blitt fanget opp i kartleggingen, eller at estimeringen fra 2009 var noe optimistisk eller unøyaktig. Det er også verdt å merke seg at flere av de sirkuslærerne som underviser i kulturskolen også underviser i private lag og foreninger og det totale antallet sirkuslærere vil derfor være noe lavere enn det som er angitt i tabellen.

### **2.3 Den kunstneriske utviklingen**

I 1987, sju år etter Cirque Aligres skandaløse besøk, åpnet Haugesund Teater med nysirkusforestillingen *Tivoli-Life is Like a Film You Have to See*, regissert av Sverre Waage. Waage har også utviklet sirkusprosjekter for barn og unge, Sirkus Cirka, i samarbeid med Hedmark Teater (Berthelsen, 2009; Waage, 2012). Berthelsen omtaler Waages hjerte barn Cirkus

Xanti som det som han mener er det første forsøket på å etablere et norsk nysirkus (Berthelsen, 2009, s.338). Cirkus Xanti ble etablert i 2001. Utviklingen startet for alvor i 2009 da Kulturrådet og byrådet i Oslo bydel Sagene, innvilget støtte til Cirkus Xantis prosjekt Sirkuslandsbyen for arbeidet med å utvikle produksjon og presentasjon av nysirkus. Sirkuslandsbyen er en autentisk sirkuslandsby med seks sirkustelt, sirkusvogner, campingvogner, circuscafé og muligheter for å oppleve og trene sirkus, og arrangeres i løpet av sommersesongen. Landsbyen har vært base for mange residenser, produksjoner, utviklingslaboratorier, seminarer, workshops og presentasjoner, først og fremst for nordiske og norske prosjekter, men også for prosjekter og sirkusartister fra hele verden (Cirkus Xanti, 2014)<sup>4</sup>.

Utviklingen av sirkus som kunstform har gått, og går fortsatt sakte i Norge, sammenlignet med vår nærmeste nabo Sverige. Her har Cirkus Cirkör på 20 år vokst fra kjøkkenbordet til direktør og kunstnerisk leder Tilde Björfors, til å bli et stort og høyt anerkjent samtidssirkus. Mer en 1,5 millioner mennesker har sett deres forestillinger på festivaler og ulike scener i alle verdensdeler utenom Antarktis! Cirkör har også utstakt pedagogisk virksomhet og over 350 000 barn og unge har vært med å trene, skape og lære i og gjennom sirkus. I Sverige er nysirkus en etablert og populær kunstform og er å finne på alt fra barnehager, til aldershjem, på flere ulike scener og også i videregående utdanning og på DOCH, Dans och Cirkushøgskolan i Stockholm. Her kan man ta både bachelor, master og PhD-utdanning i sirkus (Cirkus Cirkör, 2014). I Norge er det enda en mangel på populære og anerkjente sirkuskompanier, og sirkus får sjelden plass på de store scener og liten omtale i media. Det finnes derimot mange dyktige sirkusartister i og fra Norge. Mange av disse jobber i utlandet. De som har sitt virke i Norge jobber gjerne alene eller i mindre grupper tilfeldig sammensatt for neste event eller det neste oppdraget. Mange av disse artistene jobber også som sirkuslærere, slik som mine forskningsdeltagere. For en mer dekkende beskrivelse av den moderne sirkusartistens yrkesmuligheter, se artikkelen om sirkusartist Hege Eriksdatter Østefjells, på trykk i Agderposten 11. april 2015. Artikkelen ligger i vedlegg 1 og er gjengitt med tillatelse fra artisten selv og journalist Jørund Flaa. De tradisjonelle sirkusene i Norge har parkert vognene og kun ett av fire sirkus turnerer sommeren 2015. Det er kanskje slik at det nå er tid for den endring som gjør at Norge åpner opp øynene for det moderne sirkuset? Tidligere kulturjournalist i Adresseavisen, Jan Nordstrand, spekulerer i om sirkusets fremtid i Norge ligger i det kulturskolerelaterte feltet:

---

<sup>4</sup> <http://www.cirkusxanti.no/village/> (hentet 03.05.2015).

Kanskje sirkusets fremtid ligger i den store interessen som kulturskolene rundt omkring har merket. Unge mennesker med stor interesse for nysirkus [...] hvor stort artisteri perfektioneres fra tidlig alder.” (Nordstrand, 2012, s.115).

Jeg mener at Nordstrand så absolutt er inne på noe her. Men sirkuset må også ha aspirasjoner om å komme videre. Sirkus i det kulturskolerelaterte feltet skal også i fremtiden være et godt fritidstilbud, men det bør samtidig være startgropen, eller kanonen som skal skyte ut de som ønsker å satse videre på sirkus som en kunstart og levevei.

## **2.4 Et møte med to sirkuslærere – en innføring i fagfeltet**

I de følgende delkapitlene vil jeg presentere mitt utvalg av forskningsdeltagere og deretter bringe leseren inn i sirkusundervisningen i det kulturskolerelaterte feltet. Det kan oppfattes som utradisjonelt i en masteroppgave å bli introdusert for forskningsdeltagere og utdrag av empiri så tidlig i den skriftlige presentasjonen av studien, men jeg har funnet det hensiktsmessig å gjøre det slik. Da sirkusundervisning er et relativt ukjent fenomen i Norge ønsker jeg å redegjøre for feltet og yrket før den videre lesningen. Begge mine forskningsdeltagere er omtalt med fiktive navn, men er implisitt gjenkjennelige, noe som er avklart med både forskningsdeltagerne selv og godkjent i egen henvendelse til NSD (Se tillegg til vedlegg 6).

### **2.4.1 Utvalg av forskningsdeltagere**

Valg av forskningsdeltagere kan foregå på ulike måter. Flyvbjerg skiller blant annet mellom *tilfeldig-* og *informasjonssentrert utvalg*. Det tilfeldige utvalg har som mål å unngå skjevheter, mens informasjonssentrert utvalg sikter til å velge forskningsdeltager med bakgrunn i forventningene til informasjonen (1991, s.150). Forskningsdeltagerne i studien er utvalgt på bakgrunn av en informasjonssentrert strategi med tanke på å kunne få tilgang til ulike forståelser av sirkuslærerens undervisning, arbeidshverdag og fagområdet i seg selv. Nå følger en kort presentasjon av mine forskningsdeltagere, før vi blir med de inn i deres fagområde, sirkus i det kulturskolerelaterte feltet.

**Silja** er en av 6 faste sirkuslærere ved landets største sirkustilbud i regi av kulturskolene. Hun har vært aktiv innen sirkusfaget først som elev i barne- og ungdomssirkus og senere som utøver og sirkuslærer i totalt 25 år, noe som utgjør størstedelen av hennes liv. Silja er en av mine nærmeste kolleger. Silja og jeg underviser mye sammen og kjenner hverandre godt. Silja er den

eneste jeg kjenner til i Norge og en av få som har utdanning som sirkuslærer. Hun har sin sirkusfaglige utdanning først fra Turku University of Applied Sciences, TUAS, og senere fra Cirkuspiloterna (en forløper til utdannelsen ved Dans och Cirkushögskolan i Stockholm, DOCH). Hun er en særdeles aktiv og anerkjent aktør innenfor sirkus som kunstform og pedagogisk praksis i Norge.

**Maja** ble kontaktet som forskningsdeltager etter at jeg hadde fått med Silja i studien. Maja begynte med sirkus i voksen alder, selv om hun i den utfylte intervjuguiden beskriver at fascinasjonen startet tidlig:

Jeg er usikker på hvordan min sirkusinteresse startet, men det kan ha vært første gang jeg var på et tradisjonelt sirkus. Det må ha vært Sirkus Merano for det som fascinerte meg mest var avslutningsnummeret med elefantene. Jeg var fem år. Og på toppen av hodet til den ene elefanten satt det ei jente som også var fem år. Jeg begynte nesten å gråte. Jeg synes livet var urettferdig. Hvordan var det mulig at vi som var like gamle var født inn i så forskjellige familier? På den tiden måtte man være født inn i en sirkusfamilie for å drive med sirkus. Jeg husker at jeg maste meg til at foreldrene mine skulle kjøpe programmet. I månedsvis etterpå tok jeg det ofte fram for å se på det og drømte at jeg var elefantjenta på fem år, bare at elefanten var byttet ut med en hvit hest og at jeg red rundt på den i et vakkert prinsessekostyme. Jeg tror jeg har det programmet ennå (Maja, intervju utført 13.11.14).

Maja har en bred utdanningsbakgrunn som starter med dramalinjen på videregående, sminke og kostymelinje på folkehøyskole, drama grunnfag fra UiA og non-verbal teaterutdanning i Praha (HAMU). Hun har også gjennomført språkstudier ved UiO, antropologistudier ved NTNU og senere sirkusstudier på FLIC scuola di circo, en sirkusskole i Torino i Italia. Dette var en sirkusskole med utelukkende fokus på utøvelse og artisteri og Maja har således ikke noen formell utdanning som sirkuslærer. Hun har derimot en bakgrunn fra hestemiljøet der hun gjennom oppveksten har jobbet som instruktør for barn, ungdommer og voksne. Maja er en kollega og jeg kjenner også henne godt. Hun underviser for tiden sirkus på en mindre kulturskole og har tidligere vært kollega med Silja og meg. Hun vikarierer fortsatt iblant på TKK. Maja underviser også en nystartet foreldredrevet sirkusforening, NN.

I de følgende delkapitlene vil jeg presentere det empiriske materialet som ble generert i arbeidet med forskningsspørsmål nummer 3. *Hvordan beskriver sirkuslæreren sitt fagområde sirkus i det kulturskolerelaterte feltet?* Jeg har tatt utgangspunkt i spørsmål og svar fra den utfylte intervjuguiden og intervjuet (vedlegg 3) når jeg her presenterer mine forskningsdeltageres syn på sitt fagområde og det de finner viktig innenfor sirkusundervisning i det kulturskolerelaterte feltet. Da det er deres beskrivelse av sitt fagfelt som her skal artikuleres i oppgaven jeg valgt å presentere utdrag fra deres svar i intervju og intervjuguide. Disse er presentert med innrykk og

10 punkts skrift fortløpende i teksten. Det er benyttet [...], for å indikere hvor jeg har startet i en uttalelse eller hoppet i teksten fra forskningsdeltagerne. Denne introduksjonsteksten er ment å gi leseren et innblikk i sirkuslærerens praksis som et bakteppe for den videre lesningen av studien, samtidig som den er et bidrag til å besvare forskningsspørsmål 3. To ulike pedagogiske sirkustilbud har deltatt i undersøkelsen. En privat forening, Nidaros Nysirkus, videre referert til som NN, og en av landets største kulturskoler, med over 4000 elever hvorav 180 på sirkus: Trondheim Kommunale Kulturskole, videre referert til som TKK har kunnet tilby sirkus til sine elever siden høsten 2003.

#### **2.4.2 Arbeidsmåter og kunnskapsutvikling i sirkus**

Jeg har i arbeidet med denne studien vært interessert i å finne ut av, eller å få forskningsdeltagerne til å artikulere sitt syn på hvordan de arbeider og hvordan overføring av kunnskap skjer i sirkusfaget. Silja trekker frem relasjonene mellom individene i undervisningen som sentrale. Det sosiale spiller en stor rolle i undervisningen, ikke bare sirkusfaget. Silja mener man kan bruke det faglige for å styrke og utvikle det sosiale. Hun sier at selv om hun har gruppeundervisning med relativt store grupper (14 elever) så har hun alltid en plan for den enkelte:

[...] hver gang du har time, så har du en timeplan for hver enkelt elev [...] spesielt hvis det er noen som trenger noe spesielt, så tenker du alltid i forkant litt på den personen. Ok, hvordan skal jeg hjelpe den personen å takle den situasjonen? Så det er veldig sånn personlig, på en måte [...] Jeg tror det er det viktigste at du tar liksom hver enkelt elev (Silja, intervju til studien, 10.11.14).

Maja beskriver to mulige hovedretninger når det gjelder måter å arbeide på innenfor sirkusundervisningen, nemlig *språklig veiledning* og *kroppslig veiledning*. Hun er som Silja svært opptatt av viktigheten av å se og bli kjent med den enkelte elev da det er som hun sier forskjellig hvordan folk lærer. Silja påpeker at en viktig del av sirkuslærerens arbeide er innstudering av sirkustekniske ferdigheter. Hun vender likevel raskt tilbake til det sosiale og arbeidet med å motivere elevene. Også for Maja er det å motivere elevene noe hun trekker frem som et viktig ansvarsområde for sirkuslæreren. Det første hun nevner er derimot det å kunne formidle gleden med sirkus, gleden i og trene og mestre. Når jeg spør Maja om hvordan hun gjør dette så svarer hun meg slik:

Jo, godt spørsmål. Jeg tenker at alle som, eller der føler jeg at jeg har tatt litt feil i begynnelsen da. Jeg trodde jo på en måte at alle som startet på sirkus, at de ville bli sirkusartister, men det gjør de jo ikke (masse felles latter) Det har jeg jo skjønt, det gjør de jo absolutt ikke. De starter jo for at kanskje har venninna

startet, eller for at ja, den gjengen de er med har startet, eller at moren har sagt at sirkus er sikker bra for deg, [...] ikke sant? Det er liksom slik, egentlig ganske tilfeldig da, hvorfor de starter, men jeg tenker at de er jo der og da må man på en måte prøve å motivere og vise hva sirkus kan være og at de har en plass i det hvis de ønsker å ha det [...] jeg prøver å være positiv. Man føler jo veldig lett, hva skal jeg si, kjærlighet for de små barna, eller ungdommene også som dedikerer så mye av tiden sin sammen, til sirkus da, også er du på en måte en del av den hverdagen, og man skal på en måte respektere det også (Maja, intervju til studien, 14.11.14).

### **2.4.3 Hva betyr sirkus for sirkuslæreren og er det et kunstfag?**

Silja er ikke i tvil når hun blir stilt overfor spørsmålet. Sirkus er en livsstil, det er med henne i alt hun gjør, noe hennes beskrivelse av sin arbeidshverdag vitner om. For Silja er sirkus et yrke, men det er også en måte for henne å utrykke seg selv. Sirkus har vært med henne størstedelen av hennes liv. Maja beskriver også sirkusfaget som viktig i hennes liv. Hun går videre og trekker frem sirkusverdenen som en arena der det finnes stor aksept for ulike mennesketyper, tanker og ideer- et rom for fullstendig frihet, der det ene ikke er mer riktig enn det andre, og med en plass for alle:

Jo, det betyr jo veldig, veldig, veldig mye [...] det er derfor jeg jobber med det [...] det er så mange regler i samfunnet og livet, sånn skrevne og uskrevne, mens at med sirkus så er det et rom for fullstendig frihet [...] Det er derfor at jeg fortsetter å være i den sirkusverdenen, fordi at det er så mange måter å gjøre det på og jeg føler ikke at det ene er mer riktig enn det andre [...] det er hele tiden plass for deg [...] det at det er så mange forskjellige disipliner innen sirkus gjør at det er mange forskjellige mennesker som kan finne sin ting der da (Maja, intervju til studien, 14.11.14).

Både Maja og Silja er enige om at sirkus er et kunstfag. Det er som de sier blant annet fordi sirkus handler om å utrykke noe nytt. Dette faller sammen med billedkunstner Joseph Beuys postulat om at alle er kunstnere (Hernes, 2014, s.195). Selv om andre har gjort triksene før deg, vil den enkelte bringe seg selv inn i prosessen og bidra til at uttrykket aldri vil kunne være det samme. Sirkusakter er skapt for et publikum og er på den måten ment til å fremføres og sees på. Disse aktene er ikke bare skapt for å vise teknisk dyktighet, både Maja og Silja ønsker å uttrykke en mening gjennom sirkus. Maja trekker også frem et annet perspektiv på sirkusfaget. Det behøver ikke være kunst:

Ja, hvis du tenker på at all sirkus starter jo med sirkusteknikk, mye av den samme teknikken kan du ha i ballett, du kan ha det i turn, du kan ha det i andre sportsgrener, former, så det trenger ikke være det [...] altså sirkus er jo ikke en sport, man kan jo ikke si at man skal ha en sportsopptreden, en visning, det er da på en måte det kunstneriske elementene kommer inn. Hvordan kan du vise tekniske elementer, hva vil du utrykke gjennom teknikken? Hva er det du har lyst til å si? [...] så derfor så tenker jeg også at når jeg underviser, selv om jeg har min oppfatning av kunst så prøver jeg å ikke, hva skal jeg si da, si at folk som har en annen oppfatning at det er feil, eller at det ikke bli riktig eller at det [...] fordi det er så viktig at de finner sin måte.”(Maja, intervju til studien, 14.11.14)

Jeg finner støtter i både Maja og Siljas beskrivelse av sirkus som kunst, men er også enig med

Maja at det ikke behøver å være det, man kan trene sirkusdisipliner og ha glede av det uten å utøve kunst. Samtidig forholder jeg meg til sirkus som kunst gjennom en fusjon av Eigtved og Bjørfors definisjoner slik det er lagt frem i 2.1.

#### **2.4.4 Hvordan er undervisningens didaktiske rammer og hva er drømmen?**

Hvilken lærer drømmer ikke om de mulighetene man kunne ha hatt innenfor sitt felt dersom, hvis og om? Jeg utfordret mine sirkuslærere til å forsøke å se mulighetene for morgendagens sirkus i kulturskolefeltet.

Det virket å være et utfordrende spørsmål for som Silja svarer så blir man lett komfortabel i den situasjonen man er i. Som mennesker har vi lært oss å tilpasse oss omgivelsene rundt oss og ser disse som et godt utgangspunkt. Begge sirkuslærerne er her relativt enige. De yngste elevene som de underviser, (mini, 6-10 år) trener 75-90 minutter i grupper på 7-14 elever, med en eller to lærere avhengig av tid og gruppestørrelse. Denne ordningen synes Silja og Maja fungerer godt. Sirkusundervisningen her handler som de sier om å finne gleden i sirkus og oppdage og prøve nye disipliner og uttrykk. De jobber som oftest i grupper og har felles oppvarming og avslutning og 1-2 ulike disipliner i fokus på hver trening. Det er når elevene begynner å komme opp på et visst nivå, som sirkuslærerne beskriver, at det kreves mer.

[...] for viderekomne elever, som har allerede bestemt egen disiplin hadde det vært lettere hvis de som har samme disiplin, eller samme type, trente sammen. Nå for eksempel på gruppa vår, der har jeg fire eller fem forskjellige disipliner og når vi nærmer oss showet så er det veldig vanskelig. Da kan de heller ikke bruke hverandre veldig bra for å finne på ting eller se på hverandre når de trener. Så da hadde det kanskje vært en ide, eller mer ideelt og vært disiplinvis, og så litt færre elever (Silja, intervju til studien, 10.11.14).

Silja mener at sirkusets egenart er slik at flere treninger i uken ikke bare er ønskelig, men noe man trenger:

[...] det handler også om hele faget. Altså jeg har lyst til at, eller jeg føler at det er en del av sirkus at du ikke bare lærer en disiplin. Du skal lære flere. Og for å få til det, så må du ha mer trening enn to ganger 1 ½ time i uka, rett og slett, når du begynner og liksom bestemme deg [...] for eksempel en elev, hun går to ganger i uka på sin gruppedisiplin, for eksempel pyramide og to ganger i uken 1 ½ time på egen disiplin (Silja, intervju til studien, 10.11.14).

I forlengelsen av spørsmålet om den optimale sirkusundervisningen kommer Maja inn på et tema som engasjerer henne, og som jeg som henne, ser som avgjørende for den videre utviklingen av et godt sirkusmiljø, nemlig et eget sted. Jeg vil komme tilbake til dette i drøftingen i kapittel 5.

### 2.4.5 Hvordan blir man sirkuslærer?

Både Silja og Maja har utdanning som utøvende sirkusartister, og Silja har tillegg utdannelse som sirkuslærer fra Turku University of Applied Sciences (TUAS). Det er likevel den praktiske erfaringen av å undervise som de begge trekker frem som den viktigste forberedelsen til rollen som sirkuslærer.

Norge er ikke en stor sirkusnasjon, det kan vi slå fast. Men det undervises sirkus på ulike nivå rundt om i landet og nå som ungdommen vokser opp og vet at de kan bli akkurat hva de vil, er det flere og flere som søker seg til utlandet for sirkusutdannelse. Av de som fortsetter sin yrkeskarriere innenfor sirkusfaget er det få av de som kommer tilbake, hva skal man komme tilbake til? En ensom tilværelse er det Hege Eriksdatter Østefjells kan se for seg som sirkusartist i Norge (se vedlegg 2). I kartleggingen av sirkusundervisning og lærekrefter har jeg klart å spore opp 42 sirkuslærere, flere av disse arbeider fulltid i yrket. I kartleggingen er det kommet frem at ca.1100 barn og unge deltar i ukentlige sirkusaktiviteter rundt om i landet og tilbudene er svært avhengig av at det finnes en lærer på stedet. Maja og Silja er begge usikre på hvor fremtidens sirkuslærere skal komme fra. En mulighet er at fremtidens sirkuslærere gjør slik som Maja og Silja, utdanner seg på sirkusskolene i utlandet og velger å flytte hjem til Norge for å dele sirkusfagets mange muligheter med barn og unge. En annen mulighet som begge skisserer er å kunne trene egne elever som assistenter og hjelpelærere og på den måten utvikle en kompetanse for, interesse og glede i å dele og undervise i sirkus. Maja underviser i dag sammen med en av mine tidligere elever som har vært inne i et slikt uformelt utdanningsløp parallelt med at han selv var elev i kulturskolen, og Silja har en av sine egne elever som assistent på en gruppe med minisirkus.

Silja er aktiv i Sirkunst – norsk nettverk for nysirkus<sup>5</sup>, hun foreslår at kanskje de kunne ha holdt kurser i didaktikk og pedagogikk knyttet til sirkusfaget for eldre sirkuselever og andre interesserte. Lærerutdanning er uansett viktig mener Silja. Selv om det ikke finnes en lærerutdanning som henvender seg direkte til sirkuslæreren så er selvfølgelig utdanning i didaktikk og pedagogikk til stor nytte også for sirkuslæreren. Velger man å ta lærerutdanning med det mål for øye å undervise sirkus vil idretts- og estetiske fag være spesielt viktige mener Silja. Maja trekker frem et annet viktig poeng både innenfor sirkus og i lærergjerningen generelt, man er aldri ferdig utlært og tror man det, så har man gått glipp av noe vesentlig:

---

<sup>5</sup> <http://sirkunst.no/> (hentet 03.05.2015).



[...] det å være lærer [...] man kan ha så masse utdannelse man vil man kan ha så mye kunnskap man vil, men du er aldri ferdigutlært. Jeg tror at uansett hvem man ansetter eller ikke ansetter, utdanner eller ikke utdanner, det må være folk som er åpen for at [...] hele tiden så forandrer du perspektivet på det du opplever eller hvordan du opplever eller...du utvikler deg sammen med kollegaene dine, du utvikler deg alene, du utvikler deg, elevene dine får deg til å utvikle deg. Det er et slikt, du må [...] nei hva skal jeg si da? Du må være en person som, som klarer å stå i den lederrollen og samtidig vær fleksibel (Maja, intervju til studien, 14.11.14)

#### **2.4.6 Hva jobber du med, egentlig?**

Både Maja og Silja kaller seg selv sirkuslærere. Det er jobben deres, det er det de gjør mest. Begge opptrer noe ved siden av, men regner seg mer som lærere enn artister. Maja sier hun sjelden uttaler at hun er sirkusartist, fordi man får så mange rare spørsmål om livet på veien med telt, sagmugg og elefanter. Det er ennå få i Norge som ser for seg at sirkus kan romme en levevei både for artister, lærere, produsenter, teknikere, sminkører, kostymedesignere, manusforfattere, regissører, administrativt personale og enda flere, slik realiteten er i andre scenekunstuttrykk. Når Maja sier at hun er lærer som underviser i sirkus oppnår hun anerkjennelse på en helt annen måte. Maja sa til meg på begynnelsen av intervjuet at temaer og spørsmål i intervjuguide og intervju føltes svært omfattende, i alle fall for en som er interessert i sirkus. Maja kunne ha pratet i timevis om temaet i forskningsspørsmål 3-*Hvordan beskriver sirkuslæreren sitt fagområde sirkus i det kulturskolerelaterte feltet?* Slik Maja understreker er fagfeltet stort og det er flere aspekter ved yrket som ikke blir diskutert i intervjuene, dette vet jeg da jeg selv er sirkuslærer. De snakker for eksempel ikke spesifikt om produksjon av forestillinger, regi, valg av lydbilde, promotering, dokumentasjon, syng av kostymer, design av make-up og frisyre til forestillingene, bygging av rekvisitter og konstruksjon og vedlikehold av sirkusutstyr som også er en del av Silja og Majas virke. De er ikke bare lærere, de er koreografer, regissører, produsenter, sminkører og kostymemakere for å nevne noe.

Min mening har ikke vært å komme til bunns i temaet sirkus eller sirkuslæreren, oppgavens rammer strekker seg ikke så langt. Jeg har søkt etter en større forståelse av sirkuslærerens fagområde. I tillegg til å være et bidrag i prosessen med å artikulere fagområdet er det et uttalt mål å bidra til utviklingen av en didaktikk for sirkus og samtidig skrive inn sirkuslærerens kompetanse og ekspertise i det kulturskolerelaterte feltet.

### 3 Opp i trapesen- Teoretisk referanseramme

Arbeidsdagen starter allerede kvelden før. Jeg går igjennom morgendagen og tenker etter hva jeg trenger å ta med meg av utstyr, og leter etter og forbereder inspirasjon til arbeidet i form av videoklipp og musikk til elevene. På morgenen pakker jeg sekken til hele dagen; treningsklær, klovneser, iPod og iPad, karabiner, og luftakrobatikkutstyr og mat. Mine dager begynner ofte med egen trening. Da kan jeg legge vekk tankene og konsentrere meg om kroppen min. Det føles bra å begynne å jobbe etter dette. Kroppen er åpen og tankene flyter. Etter treningen, mens jeg forbereder meg på å ta bussen til første undervisningsøkt tenker jeg gjennom og justerer planene for dagen. Jeg har fått nye ideer i løpet av natten og morgenen (Utdrag fra Siljas arbeidsdag, 21.01.2015).

I fortellingen over møter vi Silja som beskriver en del av sin arbeidsdag. I arbeidet med å generere empiri til studien har begge forskningsdeltagerne blitt bedt om å skrive en skildring av en vanlig arbeidsdag. Tekstene er lett bearbeidet, det er lest korrektur og Siljas er blitt stykket opp i deler, der jeg har funnet en overgang eller oppdeling naturlig. Siljas arbeidsdag vil presenteres oppdelt, slik hennes arbeidsdag er, i løpende tekst. Jeg vil komme tilbake til Majas arbeidsdag i drøftingen (kapittel 6). Jeg håper disse fortellingene kan gi et innblikk i arbeidsdagen til sirkuslærerne underveis i lesningen.

Kapittelet *Opp i trapesen* vil bringe leseren i møte med oppgavens teoretiske referanser og gjøre leseren kjent med det teoretiske grunnlaget som jeg bygger på for å studere hvordan sirkuslæreren praktiserer og beskriver sitt yrke. Jeg vil senere vise tilbake til disse teoriene i arbeidet med analyse og drøftingen av det empiriske materialet fra studien. Jeg vil også trekke inn teori fra presentasjonen av sirkuslæreren i innledningen. Mitt overordnede tema i denne studien er hvordan sirkuslæreren praktiserer sin undervisning og hvordan disse beskriver sitt fagområde i det kulturskolerelaterte feltet. Basert på det empiriske materialet fra undersøkelsen av sirkuslærerens praksis og beskrivelse av sitt fagområde vil jeg gi mitt bidrag i utviklingen av en didaktisk modell som tar utgangspunkt i forberedende sirkusundervisning for barn og unge i dette feltet. For å kunne gjøre dette vil det være nyttig å se nærmere på didaktikk og teoretiske refleksjoner relatert til sirkusundervisning. Jeg vil også gi en kort redegjørelse for mitt pedagogiske grunnsyn og senere rette blikket mot sirkuslæreren som kunstner og undervisningen som dens kunstform. Kapittelet starter med en presentasjon av min forståelse for didaktikk relatert til problemstilling og studie.

#### 3.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Denne studiens vitenskapsteoretiske ståsted tar utgangspunkt i at kunnskap og erkjennelse er intersubjektiv og etableres i mellommenneskelige relasjoner. Dette innebærer at studien befinner

seg innenfor det konstruktivistiske paradigmet, hvor kunnskap ifølge Postholm er: ”En konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling” (2010, s. 21). Dette betyr at kunnskap ikke er en gitt enhet som kan overføres eller forløses i eleven, men at kunnskapen er i stadig endring og utvikling (op.cit.). Innenfor det konstruktivistiske paradigmet finnes ulike tilnærminger. Mellom de to polene, det kognitive og det positivistiske feltet, finner man de sosiokulturelle teoriperspektivet, som er det sentrale i studien om sirkuslæreren.

I arbeidet med denne studien ønsker jeg å trekke frem den sosiokulturelle teoretikeren Lev Vygotskij (1886-1934). Vygotskij skriver seg muligens inn i en mer utviklingspsykologisk tradisjon enn det denne studien legger opp til, men jeg finner hans teorier svært relevante i sirkussammenheng. Vygotskij tar for seg hvordan vår læring og utvikling skjer i samhandling med andre, gjerne en voksen lærer eller mer kyndige barn. Utviklingen og læring foregår først på det sosiale planet, deretter som en individuell prosess (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.62, Waagen, 2011 s.190). Dette er viktige aspekter med tanke på utviklingen av kunnskap og erkjennelse innenfor sirkusfaget. Videre trekker Vygotskij frem språket som vår fremste kulturelle redskap i meningsfull samhandling med andre (Lyngsnes og Rismark, 2007, s.61, Waagen, 2011, s.191). I sirkusfaget er symbolsk språk, kroppsspråket, vel så viktig som det verbalspråklige, slik jeg har vist i en tidligere studie med kroppsfenomenologisk fokus relatert til toddlere og sirkus (Moxness, 2014). For å beskrive hvordan barns læringsprosesser foregår omtaler Vygotskij dette gjennom en soneinndeling. De ulike sonene omfatter hva barn og unge kan og hva de nesten kan, eller er i stand til å utføre med hjelp fra andre. *Den aktuelle sonen* innebefatter det som en allerede behersker. *Den proksimale utviklingssonen* også kalt *den nærmeste utviklingssonen* befinner seg mellom det foregående nivået og det *potensielle nivået*, som er det elevene kan utføre med hjelp eller støtte av en lærer eller en mer kompetent medelev. Denne hjelpen og støtten refereres gjerne til som stillasbygging (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.64). Det er i læringssonen, utviklingssonen, at språket, både kroppslig og verbalt, blir verktøy for videre utvikling og læring (Moxness, 2014, s.169). Sirkus kan være vanskelig og utfordrende, og hjelp og støtte til eleven for at den enkelte skal nå sitt potensielle utviklingsnivå er et viktig element i sirkuslærerens arbeide. Både i observasjonene til studien og i arbeidshverdagen min ser jeg eksempler på at: ”Det jeg (sirkuseleven) gjør med hjelp i dag kan jeg gjøre alene i morgen.”

### 3.2 Didaktikk

Min studie befinner seg innenfor fagområdet fag- og yrkesdidaktikk, estetiske fag, og jeg vil derfor legge frem min forståelse av didaktikk og se dette i relasjon til studiens område, sirkuslærerens praksis det kulturskolerealterte feltet. Det finnes mange ulike definisjoner og formuleringer av begrepet didaktikk og fagdidaktikk. En måte å forstå didaktikk på er som den kunsten det faktisk er. Didaktikk kommer av to greske ord *didaskein*, som i sin tur betyr ”å lære fra seg, undervise eller klargjøre” og *didakti'ké techné* som kan oversettes med undervisningskunst (Ness, 1974, i Gunnestad 2007, s.16). En klassiker didaktikkområdet er Bjørg Brandtzæg Gundems bok *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (1983). Her beskrives tre ulike innfallsvinkler til å forstå didaktikken:

- Didaktikk som teori om undervisning og som anvisning for undervisning.
- Didaktikk som vitenskapelig disiplin (forskning, studiefag på universitetsnivå) og som del av fag i lærerutdanningen
- Didaktikk på ulike anvendelsesnivåer: generell eller allmenn didaktikk, didaktikk for spesielle skoleslag og fagdidaktikk. (Gundem, 1983, s.24).

Gundem skiller videre mellom en snever forståelse av didaktikken, som kun omfatter mål og innhold i undervisningen, undervisningens *hva*. En videre forståelse inkluderer også planlegging, gjennomføringen og vurdering av denne, altså undervisningens *hvordan* (op.cit. s.25). Til sist kommer et utvidet didaktikkbegrep som også innebefatter dimensjonen *hvorfor*. Dette siste begrepet søker å forstå skole og undervisning i en større sammenheng, i samfunnet (op.cit. s.26). Slik jeg forstår Gundem dreier det seg om rammer og faktorer relatert til *hva* et fag er, *hvordan* det praktiseres og *hvorfor* det gjøres på den aktuelle måten. I en rapport for Norges Forskningsråd skriver professor Sigurd Ongstad i et kapittel vedrørende fagdidaktikk at:

I det øyeblikk et fag spør seg hva det er eller ønsker å være, så fødes, ikke bare det selv som egentlig profesjonelt kunnskapsfelt, men også dets fagdidaktikk (Ongstad, 2004, s.35).

Sirkus har vært et fag på TKK siden 2003 og NN ble etablert i 2014. Begge de pedagogiske tilbudene har en formening om hva faget er og som pedagogiske tilbud og fagområde i stadig utvikling endres nettopp sirkusfaget hele tiden i den retningen de til enhver tid deltagende aktører, både elever, lærere og ledelse, ønsker at det skal være. Dette indikerer for meg med bakgrunn i Ongstads ord, at sirkus er et fag i det kulturskolerelaterte feltet og at sirkuslæreren er en profesjonell yrkesutøver, men fagdidaktikken for sirkus i det kulturskolerelaterte feltet synes

ennå ikke å være så tydelig artikulert. Gjennom denne studien er det et mål å komme nærmere en tydeliggjøring av det som kan kalles en *sirkunstdidaktikk*. Jeg har valgt dette begrepet for å vise at det handler om didaktikk for kunstformen sirkus.

Førsteamanuensis Venke Aure ved HiOA har med bakgrunn fra kunstformidling i galleri gjennomført en klassifisering av ulike kunstdidaktiske grunnsyn som hun omtaler som en formalestetisk, en danningsteoretisk og en dialogforankret, en relasjonell-pluralistisk og performativ kunstdidaktikk (Aure, 2013, s.4). Jeg vil se nærmere på de to siste som en støtte til å tydeliggjøre hva en didaktikk på sirkusets premisser kan innebære. Jeg vil likevel presisere at jeg ikke tar sikte på å beskrive de retningene i detalj, men vil inspirert og informert av de, forsøke å tegne en grov skisse som videre støtte i retningen mot en sirkunstdidaktikk.

I samtidens mer sammensatte anskuelse til kunst og formidling forener Aure disse to didaktiske retningene (relasjonell-pluralistisk og performativ) til en retning som bringer med seg det hun betegner som et paradigmeskifte (2013, s. 14). Fokuset er blitt flyttet fra et fortolkningskonsensus som tar utgangspunkt i kunstverket, til betrakterens medskapende rolle i kunstverket. Som student og nå som forsker i sirkusfaget er jeg vant til å lese litteratur som tar utgangspunkt i andre kunstformer enn mitt fagfelt. Når Aure beskriver paradigmeskiftet slik jeg nettopp viste til i teksten leser jeg den med sirkusbriller og ser en endring fra en sirkusundervisning som tidligere tok mål av seg å lære elevene ulike ”korrekte” teknikker, på bakgrunn av sirkuslærerens kunnskap og preferanser, til dagens sirkusundervisning som tar utgangspunkt i elevenes medskapende rolle i kunstverket, her i undervisningens hva, hvordan og hvorfor. I modernismen rådde en sterk insistering på at det var innholdet i verket (sirkusundervisningen) som var overordnet for å forstå kunsten. Dette ble erstattet med perspektiver som så nærmere på relasjonen mellom innholdet, konteksten og verkets, (i dette tilfellet sirkusundervisningens) evne til å komme i samspill med elevene (Aure, 2013, s.12). Ser man dette i lys av didaktikkens grunnspørsmål har vi allerede kommet videre fra et ståsted som konsentreres seg kun om undervisningens *hva*, til å nærme oss *hvordan* og *hvorfor*.

Nicolas Bourriaud, fransk kunstkritiker og kurator, navngir i 1998 en tilnærming til en kunstnerisk praksis som blant annet søkte å erstatte det betraktede kunstobjektet med relasjonelle møter som en *relasjonell estetikk* (Bourriaud, 2007). Bourriaud fremhever at modernismens trang til provokasjon og konfrontasjon får vike plass for samværsimpulsens inviterende moment. Gjennom å berøre aktørene med sitt nærvær, gjorde Bourriaud oss oppmerksomme på hvordan

hvert enkelt kunstverk kunne være ”et forslag til hvordan verden kan bebos sammen” (Bourriaud, 2007, s.29). Bourriauds relasjonsbegrep har inspirert til begrepsbruken til Aure (Aure, 2013, s.14). Relasjonsbegrepet i kunsten er forbundet med, en noe forenklet fremstilling, samtidskunstens invitasjoner til samspill mellom publikum og kunstverket. Når mitt publikum er sirkuselever og kunstverket er selve undervisningen, kan et samspill synes uunngåelig.

Aures relasjonell-pluralistiske og performative kunstdidaktikk søker å applikere kunsten i samtidskonteksten. Der modernismen forspråket en lukket kunstforståelse knyttet til verkets korrekte innhold, er det relasjonell-pluralistisk og performative idealet åpent for ulike former for tolkninger, situasjoner og deltagelse (Aure, 2013, s.14). Aure beskriver den mer åpne og relasjonelle og performative holdningen som et mer krevende didaktisk utgangspunkt enn å skulle bygge på gitte sannheter innenfor sitt fag (op.cit.). I vårt foranderlige samfunn, og i sirkunstdidaktikkens stadig utviklende fagområde, synes det likevel gunstig å ta et slikt ståsted, da alt forandres hele tiden og det som er sant i dag ikke nødvendigvis er det i morgen. Aure knytter sitt valg av begrepet relasjonell både til den forståelsen som Bourriaud presenterer, men også den klassiske didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (Hanken & Johansen, 1998, s.147). Bjørndal og Lieberg hadde som idé at modellen kunne være en støtte i planlegging og vurdering av undervisningen, ved at læreren måtte ta hensyn til alle de identifiserte kategorier og strukturer som berørte undervisningen (op.cit.) Aure trekker frem hvordan det dynamiske i den didaktiske relasjonstenkingen kommer til syne gjennom hvordan de ulike undervisningsfaktorene mål, rammefaktorer, metoder, innhold, vurdering og elev og lærerforutsetninger blir alle relatert til hverandre (Aure, 2013, 15). Den relasjonell-pluralistiske og performative kunstdidaktikken har dermed, ifølge Aure, et større potensiale for å kunne fremstille undervisningens *hva* på en mer mangefasettert og spennende (*hvordan*) måte. Hvorfor er det viktig, kan man spørre. Jeg mener det bidrar til å gjøre undervisningen mer meningsfull for elevene, noe jeg finner essensielt.

### **3.3 Relasjonell estetikk**

”Relasjonell estetikk har plassert kunsten i samfunnets midte. Det forplikter.” Dette stod å lese i Morgenbladet på lederplass våren 2009 (Morgenbladet nr.15, 17-23 april 2009). Det er også begynnelsen på Tony Valbergs artikkel *Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikkestetikk* (Valberg, 2012). I artikkelen peker Valberg på egenskaper innenfor kunst og vitenskap som har fostret ideen om en relasjonell estetikk og foreslår noen mulige konsekvenser

for musikkfeltet, dersom de skulle ønske å forfølge tanken om det han definerer som en relasjonell musikkestetikk. Valberg viser hvordan relasjonsforankrede forestillinger om musikk på konsert vil åpne opp for nye praksiser og også nye begreper for å sette ord på opplevelsene som ligger i de nye praksisene. Som jeg nevnte tidligere i dette kapittelet er jeg vant til å lese litteratur som tar utgangspunkt i andre kunstformer enn mitt fagfelt, denne gangen er det musikk. Jeg ønsker å konvertere Valbergs bidrag til en fagterminologi for en *relasjonell sirkunstdidaktikk*. Dette vil jeg gjøre gjennom å lese om Valbergs opplevelser med sirkusbrillene på. Når Valberg skriver om publikum leser jeg dette som sirkuselever og verket er sirkus og sirkusundervisningen i seg selv. Formidleren eller konsertholderen er i dette tilfellet sirkuslæreren. Jeg vil her skrive den relasjonelle estetikken inn i min studie. For en mer utfyllende beskrivelse av relasjonell estetikk generelt vil jeg henwise til referansene, særlig Bourriaud (2007), og når det kommer til den relasjonelle musikkestetikken til Valberg (2011).

”Cogito, ergo sum” er filosofen Rene Descartes (1596-1650), ordleggelse av forestillingen om det selvstendige individet med en identitetsberetning trygt forankret i fornuften, det moderne prosjekt. I dagens delingskultur foreslår Valberg omformuleringen: ”Vi deler, altså er vi” (Valberg, 2012, s.173). Dette beskriver han som en vending der det intrapsykologiske retter seg mot det interpsykologiske, det hierarkiske til det desentrerte og hvor kunstfeltets tolkende praksis skifter fokus til det performative slik Aure presiserte i behandlingen av kunstdidaktikken (3.2). Vi ser igjen dette paradigmeskiftet fra det moderne til det postmoderne (op.cit.).

Dersom også musikk i tråd med en styrket forestilling om en interpsykologisk delingskultur, skulle tolkes som først og fremst et relasjonelt fenomen, åpner det seg i musikkfeltet nye perspektiver som det kan være grunn til å utforske, ikke minst i forhold til *musikkens inkluderende gestus* (Valberg 2011, s.174).

Den relasjonelle estetikken har som Valberg påpeker, stadig utviklet sitt relasjonelle moment, og det er også hans bakgrunn for å undersøke om det relasjonelle kan bidra med fruktbare betingelser for musikkestetikken (2012, s.178). Slik Valberg ser musikken som relasjonell vil jeg bygge videre på hans arbeide og mener at sirkus, og sirkusundervisning, i denne sammenhengen har betingelser for å sees som et relasjonelt fenomen. I det empiriske materialet i denne studien er det relasjonelle et stadig tilbakevendende tema både i samtale med og observasjonene av sirkunslæreren og er således min inngang for å granske det relasjonelle i sirkuslærerens arbeide. Jeg ønsker å tolke sirkusundervisningen rundt forestillingen om det relasjonelle menneske. Da jeg anser selve undervisningsakten som en kunstform velger jeg å trekke paralleller fra Valbergs konserteksempler til sirkusundervisningen i studien. Slik Valberg (2012) ser på møtet mellom

aktørene på konsert er det som nevnt aktørene i sirkusundervisningen og de relasjonelle møtene som oppstår i møtet mellom aktørene i gymsalen, mellom sirkuslæreren og elevene som i denne studien kan bidra til å utvikle *den relasjonelle sirkunstdidaktikken*. Slik Valberg fremhever at den relasjonelle musikkestetikken vil inneholde elementer som samvær, årvåkenhet, lytting, deling og intersubjektivitet (2012, s.178), er dette også elementer synlige i studiens empiriske materiale.

I det 20. århundre har det fremkommet idéer som problematiserte Descartes formulering om det moderne prosjekt, at erkjennelsen kommer som et resultat av individets kognitive konstruksjonsprosess. Det som i stedet ble løftet frem som erkjennelsesberedende var den relasjonelle utvekslingen av tegn og symboler (Valberg, 2012, s.176). Denne nyorienteringen rettet mot å tolke våre livsbetingelser som relasjonelt forankret hadde sitt utspring innenfor psykologien. Valberg nevner spesielt spedbarnsforskningen fra 1970-tallet som banebrytende for å tolke menneskets livsbetingelser som relasjonsforankrede. Denne trangen til en nyorientering kunne også spores i kunstfeltet, der en uro relatert til egen isolasjon og søken etter materiale som evnet å utfordre den moderne forestillingen om det uavhengige verket og den private kunstopplevelsen var tilstede (op.cit.). Valberg trekker frem komponisten John Cage og kunstmiljøet Fluxus og som foregangsfigurer i å utforske dette nye interpsykologiske kunstfeltet, og i 1998 setter Nicolas Bourriaud navn på den relasjonelle estetikken (op.cit. s.177). Valberg selv foreslår i artikkelen noen fagtermer som har vært han til hjelp i arbeidet med å fokusere og utvikle konserter forankret i den relasjonelle estetikken. Disse er *hen-vendelse (orddelingen sikter til begrepets antydninger om retning og bevegelse), tilhørighet, deltagerstrategier (konsept-egne og skjenkede deltagerstrategier), altruistisk ro, kommentaren, mottagelsestrategier, symmetri, ikke-diskrete lyttestrategier og nærvær*. Jeg har valgt ut og vil se nærmere på hen-vendelse, tilhørighet, ikke diskrete-lyttestrategier og nærvær som spesielt viktige i arbeidet med å tilpasse den relasjonelle estetikken til en relasjonell sirkunstdidaktikk.

***Hen-vendelse*** er et velbrukt uttrykk når det gjelder formidling. Man skal være henvendt mot sitt publikum. Valberg trekker frem begrepet og gir det autoritet gjennom dets mening relatert til retning og bevegelse, som han sier er et grunnleggende element i de relasjonelle konsertene (2012, s.180). Han viser til synonymer for henvendelse slike som forespørsel, appell, anmodning og kontakt som han mener styrker begrepets relasjonelle aspekt. Å være henvendt innebærer et dialogisk moment som forutsetter at den som henvender seg er aktivt lyttende til den respons som henvendelsen anmoder om. Det empiriske materialet vil vise hvordan elevene lytter til



henvendelsen fra sirkuslæreren, og svarer på denne henvendelsen gjennom å re-henvende sin oppmerksomhet til undervisningen. Henvendelsen forutsetter en form for forpliktende dialog ifølge Valberg (op.cit.). Valberg har vist hvordan aktørene på konsert må forholde seg henvendt til hverandre. Sirkuslærer og elev henvender seg til hverandre og tolker deretter hverandres hensikt. Henvendelsen foregår derimot ikke bare mellom lærer og elev, men også elevene imellom. *Tilhørighet* er noe som etableres der mennesker ferdes. På konserter kan gruppetilhørigheten komme til uttrykk gjennom blikk, medsang, dans, dialog og tenning av lightere, som bare er noen av eksemplene Valberg kommer med (2012, s.184). Dette er prosesser som han sier aktørene på scenen kun kan ha en viss påvirkning på, og ikke kontrollere. Det er ikke så mye tenning av lightere og medsang på sirkustreningene, en del dans, dialog og blikkveksling derimot, men det som tilhørigheten bidrar med er barna og ungdommenes interne fellesskap. På sirkustreningene søker elevene kontakt med sirkuslæreren, men det utvikles også gjennom tilhørigheten til sirkus et barne- og ungdomskulturelt fellesskap. Dette fellesskapet er en del av den relasjonelle bevisstheten. Valberg presiserer at gruppefellesskapet blir spesielt synlig når synkrone bevegelser er involvert (op.cit.). Med sirkusbriller blir fellesskapet og gruppetilhørigheten ekstra synlig i det sirkus kaller gruppedisipliner, der flere jobber sammen med det samme. Valberg omtaler rammebetingelsene for scenerommet som en faktor mot målet å tilrettelegge for relasjonelt orienterte konserter. Han beskriver hvordan tidligere tiders diskurser preger selve utformingen av rommet i konsertlokalene og ofte legger opp til spesifikke lyttestrategier som i utgangspunktet ikke er rettet mot en relasjonell opplevelse. For å kunne arbeide seg rundt dette er det nødvendig å ta fysiske grep for å tilpasse rommet slik at det fyller den ønskede hensikt (2012, s.185). Sirkuslæreren arbeider i en ordinær gymsal og må som Valberg gjøre inngrep både for å kunne utøve undervisning, men også for å legge til rette for de relasjonelle deltagerstrategiene. Valberg understreker at tilpassingen har to hovedmål, nemlig å skape balanse mellom det å kunne åpne opp for relasjonsforankrede deltagerstrategier og det å sette deltagerne inn i en tilstand der de er så fokuserte at de kan engasjere seg i det som skjer foran de. En slik strategi er i konsertbegivenheten, å minske avstanden mellom scene og sal, mellom i dette tilfelle sirkuslæreren og elevene for å tydeliggjøre det dialogpregede i hendelsen som alle er en del av. Dette gir gode muligheter for etablering av det relasjonelle og dialogen, både kroppslig og språklig.

Valberg viser til hvordan borgerskapet på 1800-tallet utviste diskrete og distingverte lyttestrategier som la grunnlaget for vår ide om den stillesittende konsertpublikummeren (2012,

s.187). Som en motsats til denne diskrete formen for lytting introduserer Valberg begrepet *ikke-diskrete lyttestrategier* og viser til paradigmeskiftet innenfor kognisjonsvitenskapen relatert til kroppsforankret bevissthet (op.cit.) Førsteamanuensis ved institutt for kunst og medievitenskap ved NTNU, Lise Hovik, utdyper sin kroppsforankrede bevissthet på denne måten:

Mitt hode, mitt hjerte, mine hender og føtter skriver denne teksten, og jeg tror at den levde, praktiske viten (embodied knowledge) alltid kommer forut for den viten vi tilegner oss gjennom lesing, refleksjon og tenkning (Hovik, 2012, s.81).

Slik Hovik her godt beskriver, er kroppen sentrum for vår opplevelse. Dette er ikke en fenomenologisk studie, men både som forsker og sirkuslærer er kroppsfenomenologien til den franske fenomenologen Maurice Merleau-Ponty sterkt forankret i meg. Hovik tar her i bruk et kroppsfenomenologisk språk for å beskrive sin forskningsprosess. Jeg kunne ha skrevet det samme selv, det er slik jeg føler det. Merleau-Pontys fenomenologi konsentrerte seg rundt et alternativ til dualismen, hvor kropp og tanke blir sett på som adskilt. Tanken blir gitt forrang fremfor kroppen (Torvik, 2008, s.51). Det var den franske filosofen René Descartes, som utviklet denne ideen, men han var ikke den første som betraktet mennesket på denne måten. Platon hadde et dualistisk syn på kropp og tanke, og Descartes bygget videre. Han skapte om mulig et enda større skille mellom kropp og tanke. Descartes dualisme har en oppfatning om at tanke og kropp er to ulike eksistensformer: Det åndelige er representert av tanken og det fysiske eller materielle er representert av kroppen. Kropp og tanke er fra Descartes ståsted, så ulike at de sees som substanser som kan finnes uavhengig av hverandre. Descartes gikk så langt som å foreslå at vi ikke i full sikkerhet kunne si at vi har en kropp, kanskje er det bare tanken i sinnet som eksisterer, og vi som tenkende innbiller oss at vi har en kropp? (op.cit. s.51-54). ”Jeg tenker, altså er jeg” var Descartes grunnsetning. Med Merleau-Pontys ord ville man heller sagt: ”Jeg har kropp, altså er jeg.” Historisk sett har kroppen blitt sett på som mer uberegnelig og lavtstående sinnet derimot har vært et bilde på frihet og fullkommenhet uavhengig av kroppen. Merleau-Ponty skriver ”[...] det er flere måder, kroppen kan være krop på, og flere måder bevidstheden kan være bevidsthed på” (1994, s.74). Kroppens fenomenologi forklarer at det er kroppens aktive og meningssøkende handlinger som gjør oss i stand til å forstå og etablere viten om verden omkring. Vi mennesker er kropp og kroppen søker mening. Kroppen gjør oss i stand til å *være* i meningen, og dette gjør oppfattelsen av vår tilværelse i verden meningsfull (Merleau-Ponty, 1994). Merleau-Ponty ser vår tanke som rotfestet i kroppen, og det gjør at vi kan si at det er kroppen som gjør oss i stand til å forstå, forut for vår mulighet til å reflektere over det og sette ord på det som oppfattes (Moxness, 2014, s.158). Dette er viktige betraktninger for

sirkuslæreren. I et kroppslig fagområde blir kroppens betydning for erkjennelse og utviklingen av kunnskap ekstra synlig. Kunstformer som har kroppen som sitt fremste uttrykksmediums slik som sirkus, vil preges av det dualistiske synet relatert til kroppen. Dualismen er bevisst eller ubevisst alltid tilstede i vårt samfunn og påvirker vår oppfattelse, tankegods og vår underbevissthet og er synlig i vårt språk og hverdagspraksis som en del av vår kulturarv (Olsson, 1993, s.33) Erkjennelsen av at sinnet ikke har forrang, at det vi gjennom en dualistisk språk arv betegner som kropp og sinn står i et gjensidig forhold til hverandre har fått konsekvenser for hvordan man tilegner seg selvinnsikt og utvikler kunnskap. Valberg trekker frem spedbarnsforskeren Stern som uttrykker det slik:

Drømmen, frie assosiasjoner, nå-øyeblikket, kroppssansninger eller –uttrykk eller handlinger er alle, om ikke kongsveier, sa likevel gode nok veier til sinnet, innebefattet det ubevisste og det implisitte (Stern, 2007, s.152, Valbergs oversettelse).

Musikk, barn og bevegelse hører sammen. Sirkus er bevegelse har jeg tidligere hevdet, bevegelse kan selvfølgelig forekomme uten at det er sirkus, men i sirkus er bevegelsen et sentralt element og ikke minst kropp i bevegelse. Når barn beveger seg på konsert, eller når kroppen er ”med” i andre sammenhenger, for eksempel på sirkustrening, så behøver det ikke å vitne om mangel på konsentrasjon, slik det kunne ha blitt oppfattet med 1800-tallets diskrete lyttestrategi. Det kan være et bevis på en utvidet konsentrasjon, foreslår Valberg (2012, s.189). Jeg er kropp, altså er jeg og jeg fanger opp stemningen på konsert og trening med kroppen min. Professor og forfatter Paul Bouissac, ved Universitetet i Toronto, har i sine arbeider relatert til sirkus kommet frem til at sirkuskunstens elementer er basert på menneskets krav til kompetanse for å overleve gjennom historiens gang, og at derfor er slik som å imponeres over sirkusartisters evne til å balanser høyt over våre hoder eller svinge seg i trapesen lagret i våre kroppers minne. ”Kort sagt er alle sirkusnumre basert på en kunstig konstruksjon av ekstreme situasjoner, og de tilhørende ferdighetene vi behøver for å møte disse utfordringene.” (Bouissac, u.å, s.2, egen oversettelse)<sup>6</sup> Han skriver videre at dette nå kan dokumenteres gjennom oppdagelsen av speilnevroner i våre hjerner som aktiveres både når vi utfører en bestemt handling og når vi ser den samme handlingen bli utført av noen andre (op.cit.). Hvis man har fundert på hva som er så fantastisk med sirkus, kan kanskje noe av svaret ligge her.

*Nærvær* er for Valberg et av de uttrykkene han oftest benytter for å beskrive det han kaller den

---

<sup>6</sup> <http://www.semioticon.com/virtuals/circus/timeless.pdf>

relasjonelle konsertens ”særlige-nå-øyeblikk” (Valberg, 2012, s. 189). Nærvær er et uttrykk som er mye benyttet og kan således oppleves flertydig. Sirkusdirektør og professor i nysirkus Tilde Björfors beskriver nærvær som en spesiell konsentrasjon som evner å strekke tiden, en indre rettet konsentrasjon som er så sterk at den åpner individet for et sårbart og ærlig møte med omgivelsene (Björfors & Lind, 2009, s.86). Sirkus er, som andre kunstfag, et fag som oppfattes gjennom sansene, når det er sagt kan man vel spørre seg hvilke fag som ikke gjør det? Det skal jeg ikke gå nærmere inn på her, men i sirkusundervisningen er både lærer og elev avhengige av å utvise stort nærvær, eller tydeligere definert som en allestedsværende oppmerksomhet i hele vårt sansespekter, for å kunne yte maksimalt i sin rolle. Nærvær er kroppslig erfart praksis, for å si det med Merleau-Pontys ord, for Valberg gjennom sine konsertforløp, og for sirkuslæreren i undervisningen. Valberg beskriver hvordan han gjennom å tilpasse konsertlokalene for små barn legger til rette for at de kan oppleve nærvær, gjennom å bokstavelig talt sitte nær hverandre og veksle blikk og små kommentarer (2012, s.190). Gjennom sin didaktiske planlegging har sirkuslæreren på lignende vis muligheten til å legge til rette for samvær i undervisningen. Gjennom slike samværsimpulser vil møtet på sirkustreningene kunne tilføre deltagerne nye perspektiver som bidrar til deres identitetsdanning (op.cit.). Valberg uttrykker at det er når møtet med verket frembringer relasjonelle prosesser at det som ligger til grunn for kunstmøtets erkjennelsesakter er innfridd (op.cit.). Dette, nærværet og den sanseforankrede manifestasjonen, er grunnlaget for utviklingen av *den relasjonelle sirkunstdidaktikken* som vil bli presentert i drøftingen.

### **3.4 Sirkuslæreren som sirkunstner**

Dansekunstner og førsteamanuensis i kunstfagdidaktikk ved NTNU, Tone Pernille Østern (2014), skriver om den skapende og undervisende dansekunstneren i boken *Kunstner eller lærer?* (Angelo & Karlsnes, 2014). Her diskuterer hun hvordan det skulle være mulig for dansekunstneren å ikke være begge deler, kunstner og lærer. Hun gjør dette gjennom å peke på nærheten i dansens estetikk og pedagogikk.

[...] hvordan man sosialiserer, danner, oppdrar dansere, påvirker hvordan danserens identitet og selvbylde utvikles, samt fører videre syn på hva læring og kunnskap er i dans samtidig som man underviser i eller skaper i en estetikk. (Østern, 2014, s.206).

Jamfør slik Østern beskriver dansekunstneren er også sirkuslæreren en som både jobber skapende med kunst i undervisning og utenfor, og som også er involvert i pedagogiske prosesser der

sosialisering, danning og oppdragelse (som kunstner) inngår. Sirkuslæreren vil påvirke sine elevers identitetsutvikling og selvbylde og samtidig føre videre et syn på kunnskap og læring innenfor praksisen. Østern argumenterer for at det er nesten en umulighet for en dansekunstner og identifisere seg som enten kunstner eller pedagog, da det å undervise og skape i dans er kunstnerisk virksomhet og opplevelse relatert til at dans er et kunstfag (Østern, 2014, s.216). Slik mener jeg også at det er med sirkus.

Dansekunstneren og professor i drama ved HiOA, Leif Hernes (2014, s.195), er ikke i tvil. Han argumenterer i samme bok for hvordan en kunstnerisk formgivende prosess kan sammenlignes med undervisning. Han avviser dermed det mulige skillet mellom kunstneren og læreren, kunst som utøvende praksis og undervisning. Hernes gjør dette gjennom å vise til at de begge er formgivende praksiser som krever stort nærvær, som Valberg allerede har påpekt, og gode forberedelser (Hernes, 2014 s. 196, Valberg 2012, s.189). Man går ikke på scenen uforberedt og man møter heller ikke sine elever uforberedt og fraværende. Slik kan man med Hernes ord si at lærerens scene er i klasserommet, i dette tilfellet i gymsalen, eller sirkushallen. Slik jeg ser det, etablerer Hernes en parallell mellom det å undervise og det å skape kunst, i alle fall når det kommer til det å undervise kunstfag (Hernes, 2014, s.195). Hernes er ikke den eneste til å foreslå parallellen mellom kunst og undervisning. Tidligere professor i pedagogikk Geir Stavik Karlsen ved NTNU mente at læreren som kunstner vil kunne åpne opp for et større emosjonelt potensiale og innlevelse fra læreren i undervisningen, noe han foreslo kunne bidra til å gjøre undervisningen mer betydningsfull for elevene (Stavik-Karlsen, 2013, s.257-259). Jeg deler Hernes og Stavik-Karlsens syn i at det å undervise er som å utøve kunst, noe som kanskje er spesielt viktig for lærere i kunstfag å ta med i betraktningen, men også for lærer i andre fagområder.

De som arbeider med sirkus i Norge benytter ulike begreper for å beskrive sin yrkespraksis, så også mine forskningsdeltagere. Noen refererer til seg selv som sirkusartist, andre kaller seg sirkuslærer, lærer i sirkus eller sirkuspedagog, mens atter andre definerer seg som nysirkusartister. Det som er felles for de aller fleste av disse er at de kombinerer det å være utøvende med pedagogisk virksomhet, selv om noen gjør som dansekunstnerne Østern omtaler og fokuserer først og fremst på det utøvende eller det pedagogiske (2014, s.208). I Norge er det som nevnt få aktører innenfor sirkusfeltet. De som arbeider for å styrke utviklingen av sirkus som kunstform og pedagogisk praksis i Norge arbeider gjennom en demokratisk interesseorganisasjon kalt Sirkunst –

Nettverk for nysirkus<sup>7</sup>. Det er en liten organisasjon med et styre som arbeider på frivillig basis for at medlemmene på sikt skal få større muligheter i sin utøvelse av kunstformen. Grunnen til at organisasjonen Sirkunst blir nevnt her er at jeg ønsker å styrke forståelsen av sirkus som en kunstform. Navnet på interesseorganisasjon er Sirkunst, et begrep som skaper en fusjon mellom de to begrepene sirkus og kunst. Jeg vil derfor basert på sirkunst-begrepet, skapt av de som brenner for sirkusfaget, søke støtte i Østerns omtale av dansekunstneren og skape en analogi som gjør det mulig å foreslå og referere til sirkuslæreren som *sirkunstner*. Likhetene mellom beskrivelsen av dansekunstnerens praksis er slående. Sirkus er skapende, utøvende og pedagogisk, det er sirkunst, og den som bedriver dette er en sirkunstner. Sirkus og sirkusforestillinger vil heretter i studien bli referert til som sirkunst og sirkusundervisning som sirkunstundervisning. Sirkuslæreren er jamfør Østerns dansekunstner en sirkunstner, men for å ikke skape forvirring og for å klargjøre at studien befinner seg i en undervisningskontekst, samt å kunne skille mellom elev og lærer, vil sirkuslæreren bli omtalt som *sirkunstlærer* i drøftingen.

### 3.5 Sirkunstens 7 dimensjoner

En stor del av sirkusartisternas träning handlar om att lära sig hantera risker, både fysiskt och mentalt. Det är tydligt hur artisterna fokuserar på möjligheterna istället för riskerna och det är denna förmåga som intresserar mig (Björnfors, u.å.)

Dette skriver Björnfors i innledningen til en delpresentasjon av forskningsprosessen knyttet til det hun referer til som sirkusets 7 dimensjoner (Björnfors, u.å. b)<sup>8</sup>. Hvis store deler av sirkusartistenes trening er relatert til risikohåndtering i en eller annen form, vil det fra mitt ståsted, være en naturlig konsekvens at sirkunstlæreren også må forholde seg til dette i en undervisningssituasjon. Artistene ser ifølge Björnfors ut til å fokusere på mulighetene snarere enn risikoen og det bør også sirkunstlæreren gjøre. I sin forskning har Björnfors kommet frem til at i alle former for risikotaking og kreative prosesser; kunstneriske, pedagogiske eller i nyskapende virksomhet kreves en relasjon mellom sju ulike dimensjoner (op.cit.). Dimensjonene er: alt er mulig, å mislykkes, balanse, tillit, samarbeid, nærvær, og hengivenhet. Jeg vil redegjøre for hver og en av dimensjonene utover i dette underkapittelet. Hver dimensjon vil introduseres i løpende tekst med kursiv og bred font. Da jeg tidlig i min egen forskningsprosess ble kjent med forskningen til Björnfors ble de sju dimensjonene hengende fast i meg, som en del av min forforståelse. Jeg var inne på tanken å utarbeide et deduktivt forskningsdesign og undersøke om disse dimensjonene virkelig fantes i sirkunstundervisningen i det kulturskolerelaterte feltet. Jeg ønsket derimot å

<sup>7</sup> <http://sirkunst.no/> (hentet 22.04.2015)

<sup>8</sup> <http://www.circusresearch.com/content/intro-metod> (hentet 03.05.2015)

kunne se lengre og forbi Björfors arbeide og forkastet ideen om å benytte dimensjonene som utgangspunkt i observasjoner, analyse og drøfting. Hvis det er som Björfors forskning hevder, så vil dimensjonene være tilstede i sirkunstundervisningen. I møte med hver og en av dimensjonene står man overfor ulike former for risikotakning. Hvis alt er mulig er risikoen for å mislykkes alltid tilstede, og muligheten for å lykkes står like ved. Å balansere er alltid et sjansespill i bevegelse, frem og tilbake. Videre kan man si at det å hengi seg og gå inn for noe med hele seg er å risikere alt, slik det å vise tillit er å gi slipp på litt av sin egen kontroll. Björfors viser til det at sirkusartistene er avhengige av alle dimensjonene for å hanskes med risikoen i sin sirkunsthverdag (op.cit.). De sju dimensjonene kan synes å være tilstede i alt, også i arbeidet med et forskningsprosjekt slik som denne studien. Björfors har undersøkt dette på flere måter:

Tillsammans med stödforskarna och medarbetare från olika kunskapsområden har vi provat och använt artisternas citat och ”expertutlåtanden” i olika delar av projektet såväl som i vanliga livet. Och jag vågar påstå att den nyanserade kunskap om vad tex. samarbete innebär som du kan få av en parakrobat är djupare och fylligare än vilken relationsexperts eller ledarskapskonsult som helst (op.cit).

Med utgangspunkt i sitatet over leser jeg at Björfors mener det er mulig å lære noe utover sirkunst gjennom å arbeide med sirkunst. Jeg vil vise til situasjoner som antyder dette i drøftingen av det empiriske materialet senere. Videre uttrykker Björfors at alle sirkusdisipliner har sin opprinnelse i tre ulike fysiske utfordringer: balanse, akrobatikk og objektmanipulering. Fra disse som utgangspunkt har alle disipliner utviklet seg og det tilkommer stadig nye (op.cit.). Björfors har i sin forskning valgt å relatere hver av dimensjonene til en arketypisk sirkusdisiplin. Det har hun gjort slik: alt er mulig-akrobatikk, å mislykkes-klovn, balanse-linedans, tillit-luftakrobatikk, samarbeid-parakrobatikk, nærvær- sjonglering og hengivenhet-sirkusdirektøren.

**Alt er mulig**, er det det? Silja sa til meg i intervjuet at hun stadig må jobbe med å overbevise elevene om deres iboende muligheter. At alt er mulig bare man trener godt nok, er etter hvert blitt et slags mantra blant de eldste elevene på TKK og NN. At mye er mulig som vi ikke kan forestille oss er vel noe av det som fascinerer mange i sirkunsten. Björfors skildrer hvordan hun opplevde den umiddelbare følelsen av belønning og at alt kan være mulig gjennom å ha blitt overtalt til å gjøre et fall hun ikke kunne se seg selv gjennomføre (Björfors & Lind, 2009, s.66). For at troen på at alt er mulig skal sette seg helt, må vi se det i sammenheng med de andre dimensjonene. I mulighetenes landskap lurer også faren for **å mislykkes**. Faller man feil kan det gå galt. Eller man kan velge å se på det slik klovnen forholder seg til det å mislykkes:

Väntar du på fallet nu igen? Varför vänder du inte på det som jag? För oss clowner är till och med ett misslyckande en möjlig succé (Björfors & Lind 2009, s.80).

Bjölfors klovn evner å se mulighetene i en mislykket hendelse. Det kan være nyttig lærdom i flere aspekter i livet, og ikke bare i sirkunst. Det at man mislykkes i noe gjør at man kan tvinges til å tenke seg om og prøve på nytt. Slik kan en mislykket handling eller et i utgangspunktet dårlig valg, lede en i retninger man ikke ville ha vandret og gjøre det mulig å gjøre oppdagelser man ikke ville ha fått, hadde det ikke vært for missen.

Sirkunst er bevegelse. Det er det òg å være i **balanse**. I Bjölfors møte med linedanseren blir balanse beskrevet på denne måten: *"Balans är en ständig rörelse in i och ut ur balanspunkten. Försöker man att hålla fast den så faller man."* (Bjölfors & Lind, 2009, s.57). Man kan jo velge å gjøre som klovnen i avsnittet over å vende en miss til en vellykket situasjon, men som linedanser eller handståendeartist er målet å beherske den stadige bevegelsen, inn i og ut, forbi balansepunktet, i stadig bevegelse, aldri stille. Balansen bør helst være i orden når sirkunstlæreren ber deg stå på hendene på hodet til to medelever, men du må også ha **tillit** til læreren og medelevene. Tillit er ifølge Bjölfors å våge og slippe kontrollen når det er tid for det, å våge og tillate andre å ta ansvaret. Å gi tillit til andre er en mulighet til å vokse (Bjölfors & Lind, 2009, s.94). Tillit innebærer en tro på andre menneskers pålitelighet og at man stoler på den man har tillit til. Sagt med en luftakrobats ord blir det slik:

Att ha tillit är inte något som man lär sig en gång för alla. Att ha tillit är något som måste erövrats igen och igen och igen (Bjölfors & Lind, 2009, s. 94).

Å ha tillit er også en nødvendighet i den neste dimensjonen. **Samarbeid** kan være en utfordrende oppgave. Bjölfors fremstiller dette gjennom en beskrivelse av ukonvensjonelle møter som gir opphav til friksjon og konflikter, og hvordan man når konflikten er på sitt verste er beredt til å gi opp. Hva gjør man da, når man er to eller flere som skal jobbe sammen, som er helt avhengige av hverandre? Gir man opp? Parakrobatene i Bjölfors undersøkelse uttaler seg slik:

När man arbetar med andra bär man inte bara sitt eget trassel, utan även alla andras. Allt har en förmåga att fördubblas. Förvirring blir dubbel förvirring. Man konfronteras med sig själv och sina föreställningar. Det man anser vara en styrka visar sig plötsligt inte vara styrkan och det man tror är svaghet är inte nödvändigtvis svaghet. Ur alla olikheterna som skavar mot varandra formar sig långsamt ett gemensamt uttryck som är något annat, vi skulle vilja säga något mer (Bjölfors & Lind, 2009, s.72).

Bak kaos ligger nye muligheter, friksjoner og konflikter skaper rom for nye ideer, og som et resultat av dette når man lengre ved å samarbeide. Bedre beskrevet i det svenske språket enn på norsk: *"Samklincher och samkrockar...men också möjlighet till samklingande och samhörighet."* (Bjölfors & Lind, 2009, s.73). Filosofen Knut Løgstrup har uttalt at som mennesker er vi deltagere i et sosialt felleskap der vi inngår i gjensidige avhengighetsrelasjoner til hverandre og



utøver på grunnlag av dette makt overfor hverandre. På bakgrunn av dette har han kommet med utsagnet: ”Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender” (Løgstrup, 2000, s.37). For luft- og parakrobater er dette et konkret fakta, og også for sirkunslæreren og elevene, som vi skal se senere i drøftingen. For meg som forsker og sirkunslærer innebærer dette at både tillit og samarbeid er viktige faktorer som har gjensidig virkning på hverandre. Løgstrup har en annen innstilling til tillit enn luftakrobaten fra Björfors forskning. Han sier at vi mennesker i utgangspunktet tror på hverandres ord, og at vi også i utgangspunktet har tillit til hverandre, også fremmede (2000, s. 29). Kanskje er der en forskjell når det kommer til tillit i ord kontra handling?

I tillitsfullt samarbeid fremstår individets *nærvær*, for meg, som en essensiell komponent. I Björfors forskning er det likevel sjongløren som vektlegger nærværet først (Björfors, u.å. b<sup>9</sup>). Björfors beskriver nærværet gjennom den sterke konsentrasjonen man kan se hos sirkusartister like før en vanskelig moment eller øvelse.

Det er som att tiden tänjs. En koncentration som går så totalt inåt at den öppnar upp utåt så att luften vibrerar [...] så finns det inte utrymme at vara något annat än sig själv. Fullt ut.” (Björfors & Lind, 2009, s.86).

Det er sjelden sjonglørene risikerer sine liv, det må vel være om de sjonglerer motorsager eller lignende? Men i risikoen for å miste baller eller kjegler, eller falle ut av det planlagte mønsteret er nærværet eller den konsentrasjonen som strekker tiden likevel synlig.

Den siste av de sju dimensjonene Björfors har identifisert er *hengivenhet*. Når man slår opp hengivenhet i Den blå ordboken, blir man henvist til begrepene kjærlighet og tilbøyelighet (Gundersen & Berulfsen, 2000, s.94). Her kan man videre lese om begrepet likestilt med uttrykk som affeksjon, forelskelse, nestekjærlighet og hjertevarme (op.cit. s.118), og videre anlegg, dragning, forkjærlighet og tiltrekning (op.cit., s.235). Så mange uttrykk for å beskrive et annet som for meg som hengiven forsker og sirkunslærer representerer et ekte og inderlig engasjement. Når man er ved å gi opp, enten det er å skrive en masterstudie eller det handler om å lede et sirkus, må man kanskje søke seg tilbake til kilden, der det hele begynte. Björfors går til sirkushallen og ser hvordan artistene som hun selv sier: ”Ödslar bort oändliga antal timmar på att stretcha, kasta bollar, få blåsor, valkar och blåmärken.” (Björfors & Lind, 2009, s.98). Jeg drar på jobb og møter barna og ungdommene som trener hardt og inderlig, igjen og igjen. Hvorfor denne repetisjonen, alle disse timene, er de bortkastet? Nei, det er hengivenhet, det skaper en lyst

---

<sup>9</sup> <http://www.circusresearch.com/content/7-dimensioner-7-discipliner>

i oss, en draging. Og mens man ser på det som kan se ut som meningsløse repetisjoner av mange baller i luften, eller hører på elevenes eller artisters klager over ømme muskler og sår fra redskapene, så drukner alle klager i de gledesropene som kommer når en endelig får til et triks man har øvd så lenge på (op.cit.). Denne følelsen er så kroppslig forankret i meg at mens jeg skriver dette blir jeg rørt. Jeg kan se min egen hverdag som sirkunstlærer i Björfors beskrivelse av hvorfor. Når man så er i tvil om man virkelig gjør det man skal får man ta sin hengivenhet i hånden og søke seg til kilden. I observasjonene av sirkunstundervisningen og som sirkunstlærer ser jeg hver dag at vi mennesker kan få til så mye mer enn det vi tror, og som Björfors uttrykker det skal man ikke la seg stoppe av utfordringer, men se de for det springbrettet de kan være og de mulighetene de kan representere (op.cit.). Det er mange ting som skiller Björfors forskning og denne studien, uten at jeg skal gå inn på alle disse her, felles er at begge er relatert til sirkunsten. Der Björfors har forsket blant sirkusartister har jeg studert læreren som underviser disse før de blir profesjonelle. Jeg har i analysen av mitt empiriske materiale identifisert Björfors dimensjoner relatert til sirkunstlærerens handlinger i praksis. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen i kapittel 6.

### **3.6 Sirkunstnerens 7 kompetanser & sirkunstens 3 kunnskapsområder**

*I SAVOIRS 00 – Reflections in the circus arts teaching profession and needs for continuing professional development* (FEDEC, 2011) presenterer FEDEC, European Federation of Professional Circus Schools, sju nøkkelkompetanser som sirkunstlærere bør inneha. Savoirs er fransk og betyr kunnskap. Rapporten er et resultat av FEDEC's forståelse av at utviklingen innenfor sirkunst endrer forutsetningene for sirkunstundervisningen og skaper et behov for å undersøke og artikulere dette. Som et resultat av denne forskningen er det et mål å få på plass et program for kontinuerlig faglig utvikling for sirkunstlærere (FEDEC, 2011, s.5). Gjennom sitt nettverk av medlemmer utførte FEDEC undersøkelsen der de spurte om: Hva slags kompetanse kreves av en sirkunstlærer i forberedende-, yrkesrettet- og høyere utdanning innen sirkunst? (op.cit. s.7). De sju nøkkelkompetansene er:

1. Kompetanse i sirkunstpedagogikk
2. Veiledningskompetanse
3. Kompetanse i pedagogisk lagarbeid
4. Kunnskap, kompetanse og utøvende ferdigheter i en eller flere sirkunst-teknikker
5. Kunstnerisk kompetanse - kunnskap om sirkunst og evne til å dele denne
6. Kunnskap relatert til sikkerhet- regler for rigging i undervisning, skapende aktivitet og forestillinger.

7. Tilleggskunnskaper som komplementerer de øvrige kompetanseområdene.

(FEDEC, 2011, s. 14).

Jeg hadde ikke tilgang til FEDECs forskning før sent i prosessen. Jeg synes nå endelig at min søken etter didaktikk relatert til sirkunst, eller i det minste forskning som relaterer til sirkunstens hva, hvordan og hvorfor uten at det uttalt kalles didaktikk endelig ble kronet med seier. FEDEC har altså publisert en rekke undervisningsmanualer og forskningsresultater og har fortsatt pågående forskningsprosjekter og stadige oppdateringer på de allerede publiserte dokumentene relatert til sirkunst og undervisning. Dette indikerer at min egen studie er et tilskudd til et ungt fagfelt i rask utvikling. FEDEC konsentrerer sin forskning og publikasjoner i høy grad rundt skoler og utdanninger for unge voksne mens min studie tar for seg sirkunst for barn og unge i kulturskolerelatert praksis. Spranget i mellom er stort, men i et ungt fagfelt ser jeg behovet for å artikulere hvordan sirkunstlærere arbeider i begge nevnte praksiser. Da jeg ikke finner relevante studier for mitt spesifikke felt, vil deler FEDEC's forskning være støttende.

I studien MIROIR02: *Analysis of key skills of young professional circus artists* (FEDEC, 2009) identifiserer FEDEC tre elementer som beskrives som essensielle å formidle til sirkunststudenten. I relasjon til min egen studie velger jeg å tolke disse som tre kunnskapsområder som sirkunstundervisningen bør formidle opplæring i. Disse er *(sirkunst)teknisk kompetanse, kunstnerisk kompetanse og menneskelige kvaliteter*. Elementene er identifisert på bakgrunn av en kartlegging gjennomført blant sirkunststudenter og arbeidsgivere. Bakgrunnen for studien var å undersøke om sirkunstutdanningene samsvarer med arbeidsgivernes forventninger til nyutdannede sirkunstnere (op.cit. s.75). Jeg finner denne studien relevant for mitt forskningsprosjekt fordi identifiseringen av de tre elementene uttrykker noe om hvordan sirkunstundervisning samsvarer med kravet samfunnet stiller til sirkunstnere og hvilke kunnskapsområder sirkunstlæreren skal undervise i. FEDEC's undersøkelser tyder på at det er høyt samsvar mellom sirkunstundervisningens *hva* og kravene som arbeidsgivere stiller til sirkunstneren (op.cit.). Det som kanskje er like interessant i denne sammenhengen, er at de 7 nøkkelkompetansene til sirkunstlæreren kan plasseres innenfor de 3 kompetanseområdene som sirkunststudenten skal erverve i utdanningen. Jeg ønsker å se denne studiens empiriske materiale i relasjon til FEDEC's kompetanseområder for sirkunstlæreren og de tre nevnte kunnskapsområdene. I fortellingen under er alle de tre kunnskapsområdene representert og Silja omtaler også sirkunstundervisningens hva, hvordan og hvorfor:

Første time begynner kl. 14.00. Når jeg kommer til skolen litt før, er mange av elevene allerede i gymsalen og venter på oss. Mannen min er også sirkuslærer og på onsdager underviser vi to grupper sammen. Vi rigger opp luftakrobatikkutstyret og finner frem tjukkaser, gymmatter og trampetten sammen med elevene. Vi starter med opprop og snakker ofte litt om det vi skal gjøre den dagen og muligens om kommende forestilling. Elevene i denne gruppen er i alderen 7-12 år og de har mange spørsmål knyttet til triks, kostyme, musikk, sminke, publikum og tidspunkter. Til oppvarming tar vi en lek, slik at kroppen blir varm. Så gjør vi styrkeøvelser og uttøying. Ofte minner vi om elevene hvorfor vi gjør disse øvelsene. Mange synes det er tungt og vondt. Etter oppvarmingen tar vi en rask drikkepause og deler oss i to grupper. Nå jobber jeg med 6 jenter som klatrer trossu og de andre 8 elevene skal hoppe minitrampoline med Kasper. Vi øver på grunntriksene. Det kan være forskjellige klatremåter, fotknote og enkle triks først litt lavt, og etterpå kan de som vil, forsøke høyere oppe. Mens den ene er opp i trossuen, fortsetter de andre å tøye spagatene, bru og foroverbøyd. Alle rekker å klatre opp 6-7 ganger i løpet av timen vi har (Utdrag fra Siljas arbeidsdag, 21.01.2015).



**Figur 2: Å gjøre det umulige mulig- sjonglering med 11 baller!**

## **4 Å sjonglere oppgaven - Metodologi**

Jeg vil i dette kapittelet forklare mine metodiske valg på alle nivåer i forskningsprosessen. Innledningsvis i kapittelet vil jeg vise min vitenskapsteoretiske posisjon og deretter beskrive den refleksive metodologien som ligger til grunn for mine metodiske avgjørelser i studien av to sirkunstlæreres praksis. Da mitt utvalg av forskningsdeltagere allerede er presentert (2.2), vil jeg i kapittelets andre del kun gå igjennom forskningsprosessen. Videre i kapittelets tredje del gir jeg en presentasjon av de ulike typene empirisk materiale som jeg har generert i forskningsprosessen. Jeg forklarer hvordan arbeidet i felten er blitt gjennomført og refleksjoner jeg har gjort meg underveis i prosessen og de valg og endringer dette har ført til i genereringen av det empiriske materialet. Til sist i kapittelet presenterer jeg en tabell som gir en oversikt over det empiriske materialet i studien og skisserer analytisk tilnærming. Etiske retningslinjer er noe enhver forsker må ta hensyn til i sitt arbeide og dette behandles også her. Først skal Silja avslutte dagens første undervisningsøkt:

Timen er ferdig kl.15.15. Noen minutter før begynner vi å rigge ned og bærer utstyret på plass i lagerrommet. Til slutt tar vi sirkusropet i en sirkel og takker for dagen. Deretter kjører vi gjennom byen til vårt neste undervisningssted. Kasper henter barna våre på skole og barnehage, og jeg spiser "middag" i gymsalen mens jeg venter på min kollega Nina og neste gruppe. Når Nina og elevene kommer, starter vi med å bære frem og rigge opp utstyret for den kommende timen (Utdrag fra Siljas arbeidsdag, 21.01.2015).

### **4.1 Et vitenskapsteoretisk sirkus**

Ingen beveger seg idemessig tomhendt inn i en forskningsprosess. Det vil derfor være på plass med en fremføring av mitt vitenskapsteoretiske ståsted relatert til denne studien. Innenfor det vitenskapsteoretiske feltet er forskerens posisjonering sentral. I det vitenskapsteoretiske feltet har man på den ene siden den positivistiske nøytrale forskeren og på den andre de kvalitative, hermeneutiske og fenomenologiske forskere som søker å forstå mellommenneskelige handlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010, s.17). Denne studien hører hjemme i et konstruktivistisk paradigme slik jeg skisserte i forrige kapittel (3.1), og bygger på prinsippet om at kunnskap og erkjennelse er intersubjektiv og etableres i mellommenneskelige relasjoner.

### **4.2 Refleksiv metodologi**

Min studie befinner seg innenfor den kvalitative forskningstradisjonen og mer konkret beskrevet dreier det seg metodologisk om en refleksiv hermeneutisk forskningsprosess. I hermeneutikken fremheves vektleggingen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å holde fokus på et

dypere meningsinnhold enn det som trer frem foran en (Thagaard, 1998, s.35). Refleksiv (hermeneutisk) forskning innebærer at empiri og metateoretiske refleksjoner inngår i en stadig vekselvirkende relasjon (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.537). Dette innebærer for meg som forsker en alltid pågående og tilbakevendende reise mellom de ulike prosessene og elementene i forskningsarbeidet. Det har vært et godt utgangspunkt for meg i arbeidet med å artikulere sirkuslærerens praksis. Selv om jeg har god innsikt i sirkuslærernes hverdag har jeg vært usikker på hvordan jeg skal tolke materialet og hvilken teori som ville være mest egnet til å få materialet i tale. Derfor har den refleksive metodologiens frem og tilbake-bevegelse mellom empiri, egne refleksjoner, nye innspill fra forskningsdeltagerne og analysearbeidet vært helt avgjørende for å få til en god og utviklende forskningsprosess. Utfordringen med å finne sirkusdidaktisk teori har ledet til nødvendigheten av å tenke i andre retninger og som refleksiv forsker så er et bredt tolkningsrepertoar en forutsetning. Jeg tror dette har vært til hjelp for meg slik at jeg ikke endte opp med å låse meg og det empiriske materialet i faste kategorier, men har kunnet holde muligheten åpen for mangetydige og komplekse innsikter. Alvesson og Sköldberg understreker det på følgende måte:

Den övergripande poängen med refleksivitet är att undvika/minimera dumheter i forskning – att man låser fast världen i ogenomtänkta kategorier, vidareför kulturella förgivetaganden eller är politisk naiv – och att via ett mera mångfacetterat prövande och ifrågasättande av tolkningslinjer uppnår en ökad grad av kreativitet och nytänkande i empirisk forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.529).

For å unngå dumheter og kunne føre en god refleksiv argumentasjon påpeker Alvesson og Sköldberg utover bredde i tolkningsrepertoaret og empirisk mangfold, fire punkter jeg har etterstrebet i forskningsprosessen. Disse er kreativitet, teoretisk raffinering, teoretisk bredde og variasjon og ikke minst metateoretisk refleksjonsevne (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.493). Innenfor hermeneutikken er det også ulike veier å gå. Alvesson og Sköldberg beskriver forskjellen på en objektiverende og en aletisk hermeneutikk (2008, s.199-200). Den objektiverende hermeneutikk betraktes som den tradisjonelle hermeneutikken. Den opererer med et ideal om å rekonstruere meninger relatert til forfatterens intensjon da teksten ble forfattet og tar utgangspunkt i at man mener det finnes en adekvans mellom subjektiv tenkning og objektiv virkelighet (Aure 2011, s.36). Et utgangspunkt i troen på denne tilsynelatende adekvansen har resultert i utviklingen av metoderegler for å finne *den rette* tolkningsmodellen. Den aletiske hermeneutikken har kort fortalt en mer inkvisitorisk tilnærming til de forhold og alternativer som gir og kreerer ulike situasjoner og fenomener. Den aletiske hermeneutikken oppløser adekvansen mellom subjekt og objekt og kjennetegnes i stedet av det Alvesson og Sköldberg beskriver som

en ”avsløjandestruktur” (2008, s.200). Å avsløre noe som ligger skjult er dermed det grunnleggende, snarere enn en korrespondens mellom det subjektiv tenkning og objektiv virkelighet. På bakgrunn av dette kan jeg nå se tilbake på forskningsprosessen og se min utvikling fra den objektiverende hermeneutikken som sendte meg på leting etter rett metode som ville gi meg riktige svar, til en mer aletisk hermeneutisk og søkende posisjonering. Med dette som bakgrunn har jeg forsøkt å løfte frem ulike perspektiver og ramme inn oppgaven i en reflektiv aletisk hermeneutikk. Alvesson og Sköldberg trekker frem faren for at ens faglige teoretiske repertoar kan bli snevert dersom man har viet sin karriere til arbeid innenfor ett og samme felt. Dette tar bakgrunn i at forforståelsen styrer blikket slik at refleksjonsevnen blir om ikke satt ut av spill, så vil den kunne være begrenset. Jeg har forestilt meg at jeg har gått løs på forskningsprosessen med et så åpent blikk som det er mulig for en kvalitativ forsker å ha, både når det kommer til generering og håndtering av empirisk materiale og teoretiske referanserammer. Jeg mener dette vil bidra til at ulike tolkninger kan komme til syne og åpne opp for den refleksive rammen, med bakgrunn i Alvesson og Sköldbergs forståelse.

### **4.3 På sirkusskolen- generering av empiri**

I dette underkapittelet vil jeg gi en kort beskrivelse av forskningsprosessen og forløpet i genereringen av empirisk materiale og samarbeid med forskningsdeltagerne. Silja er klar med dagens andre sirkunstøkt:

Andre time starter kl.16.15. Strukturen på timen er lik den jeg hadde tidligere på dagen, men disse elevene går i videregående gruppe og de fleste er i alderen 13-17år. De er mer motiverte og de trener flere ganger i uken. Som oppvarmingen har vi ulike styrkestasjoner med energisk musikk til. Da er elevene 1 minutt på hver stasjon og står på hender, klatrer i tisseu, henger i trapes, gjør ryggløft på gulvet og hopper tau med mer. Nina leder uttøyingen på onsdager og da blir jeg med og gjør øvelsene selv og når jeg ser at elevene trenger det gir jeg de litt ekstra hjelp. Jeg har ansvar for dobbeltrapesnummer og hjelper i tillegg med pyramidennummeret. Jentene på trapes har allerede lært flere triks. Vi jobber med å sette de sammen og snakker om forholdet mellom Snipp og Snapp og hvordan vi kan få til å spille ut karakterene. På pyramidennummeret hjelper jeg til som spotter, det vil si at jeg tar imot eller holder i de som er øverst. Jeg foreslår også noen nye pyramider som jeg har gjort før med andre elever. Tiden blir ofte for kort og vi må skynde oss for å rydde og takke for dagen. Vi er ferdig kl. 17.45 og da starter det en til videregående gruppe med en gang. Da har Kasper kommet tilbake og Nina drar. Vi gjør en veldig rask omrigg av gymsalen og samler gruppa (Utdrag fra Siljas arbeidsdag, 21.01.2015).

Observasjon av sirkunstundervisning ble gjennomført høsten 2014. Siljas elever var inne i forestillingsproduksjon, og Majas elever trente teknikk og artistisk uttrykk. Da jeg bestemte meg for å gjennomføre forskningsprosjektet og velge forskningsdeltagere fra min egen arbeidsplass, var det naturlig for meg å spørre Silja og Maja om de kunne tenke seg å delta. Begge var positive fra starten av og da vi møtes daglig på jobb hadde de allerede kjennskap til mine studier og



forskningsprosjektet. Våre første møter og samtaler som omhandlet forskningsprosjektet var uformelle. Jeg har gjennomført én videoobservasjon av Siljas undervisning og jeg har observert Maja ved to anledninger. I forkant av observasjonene ble det sendt ut et informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble innhentet fra de gjeldende ungdommene og deres foresatte. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å observere flere undervisningsøkter, men det viste seg at dette var tilstrekkelig. Da jeg hadde nok empirisk materiale er det kun en observasjon fra hver av forskningsdeltagerne som er transkribert. Intervju med Silja og Maja ble gjennomført hver for seg en ukes tid etter observasjonen, i møtelokalene på deres arbeidsplass.

#### **4.4 Empirisk materiale**

I arbeidet med dette forskningsprosjektet har jeg slik jeg har beskrevet, benyttet ulike strategier for å generere empirisk materiale. I tråd med Alvesson og Sköldbberg er et av grunnelementene i den refleksive forskningen at empirisk materiale aldri kan unngå en form for tolkning (2008, s.20). Alle referanser til empirien vil derfor være å betrakte som tolkningsresultater på et eller annet nivå. Fortellingene fra empirien som er blitt presentert så langt og som vil fortsette å vise seg i teksten, kan gi leseren en mulighet til selv å fortolke aspekter ved sirkunstlærerens arbeidsdag. Jeg vil herunder presentere og gi en kort beskrivelse av det prosessuelle arbeidet med observasjoner, loggføring, intervjuer, transkribering av video og intervju og fortellinger.

##### **4.4.1 Observasjon av sirkusundervisning**

Observasjon har vært en viktig kilde til informasjon i dette forskningsprosjektet, og er en metode som er mye brukt i kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s.55). Å observere sirkunstundervisningen ble for meg en selvfølgelig metode for å få større innsikt i sirkunstlærerens praksis. Jeg ønsket å *se* og ikke *være* sirkunstlæreren i utøvelse. Kanskje kunne jeg se noe jeg ikke var klar over. Jeg hadde på forhånd tenkt mye rundt hvordan jeg skulle gjennomføre observasjonene. Observasjonene er utført i en setting jeg selv kjenner som yrkesutøver og med elever jeg underviser, og derfor kjenner godt. På denne måten fikk jeg en nærhet til prosessen som jeg ser som uunnværlig i dette forskningsprosjektet, samtidig som jeg sparte meg en del bekymringer og uro i forbindelse med å finne et egnet sted for observasjon, forskningsdeltagere, elever og foresatte som var villige til å delta. Utfordringene rundt nærhet og validitet vil ble behandlet senere i 4.4.8.

Jeg så det som en utfordring å skulle sitte stille i eget klasserom (gymsal) å observere uten å bli dratt inn i undervisningen av elevene. Jeg valgte derfor å gjennomføre den første *observasjonen i rolle*. I observasjon i rolle tok jeg utgangspunkt i en av de arketypiske sirkusdisiplinene, klovnen, og videreutviklet en rollefigur jeg har spilt tidligere, Leonora. Leonora er nå blitt sirkunstviter og forsker ved NTNU og kom til timen med den oppgaven å skulle observere undervisningen. Dette ble et grep for å skape distanse mellom meg selv som ungdommenes kjente sirkunstlærer og meg selv som forsker i klasserommet. Leonora kjenner ikke meg og kan derfor heller ikke kommentere eller delta i undervisningen sammen med elevene. Grepet med observasjon i rolle fungerte slik jeg hadde ventet. Jeg fikk den roen jeg trengte både fra elevhenvendelser og ikke minst ro i meg selv til å ikke være sirkunstlærer, men forsker og slik observere. For å undersøke effekten av observasjon i rolle ble den neste observasjonen utført som meg selv. I ettertid skulle jeg ønsket at jeg hadde gjennomført alle observasjonene i rolle, da jeg under senere observasjoner fikk bekreftet min antagelse om at elevene ville henvende seg til meg som deres sirkunstlærer. Å observere i rolle hadde også den effekten at *jeg* ikke gikk ut av rolle og henvendte meg til elevene, for den utfordringen gikk begge veier. Observasjon i rolle kan i slike situasjoner være med på å skape en distanse til eget felt og åpne opp for gode observasjoner.

#### **4.4.2 Logg**

I arbeidet med dette forskningsprosjektet har jeg ført logg for mitt eget arbeide. Den viktigste loggføringen for å komme nærmere oppgavens problemformulering og forskningsspørsmål har derimot mine forskningsdeltagere stått for. Både Silja og Maja har ført logg før og etter de observerte undervisningstimene slik at jeg på forhånd har kunne tatt del i deres planer for undervisningen og senere lese deres refleksjoner om hvordan timen forløp i forhold til planene, mine observasjoner og egen loggføring. Loggene er en betydningsfull del av det empiriske materialet og omfatter 3 sider fra hver av forskningsdeltagerne. Jeg har bevisst forsøkt å holde nede mengden på materiale både for forskningsdeltagernes del og senere min egen. Min egen loggføring er gjort i sammenheng med observasjon, transkriberte intervju, notater og uformelle samtaler med forskningsdeltagerne og utgjør til sammen ca. 50 sider.

#### **4.4.3 Intervju**

Intervju er ifølge Johannesen, Tufte & Kristoffersen (2010, s.135) den mest brukte metoden for å samle inn kvalitativ empiri. Det legges vekt på å få informantene til å beskrive sin hverdag, her

sirkunstlærerens arbeidshverdag og forståelse av sitt virke sett fra deres ståsted. Det er betydningen av forskningsdeltagernes erfaringer og opplevelse, forut for vitenskapelige forklaringer som skal frem (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Hensikten med intervju i dette forskningsprosjektet har derfor vært å kunne la forskningsdeltagerne, sirkunstlærerne, selv artikulere sitt arbeide og beskrive sitt fagområde. Jeg valgte å foreta intervjuene etter å ha observert undervisningen og lest logger fra forskningsdeltagerne. Dette for å ha muligheten til å oppklare eventuelle uklarheter fra observasjon og logg i det senere intervjuet. For at intervjuene ikke skulle bli for lange og omfattende sendte jeg intervjuguiden (vedlegg 3) til Silja og Maja i forkant av selve intervjuet. Der ble de bedt om å svare på 3 av 4 deler, 14 punkter, skriftlig og sende til meg før intervjuet. Disse delene omhandlet forskningsdeltagernes forhold til <sup>(1)</sup>egen sirkusbakgrunn, <sup>(2)</sup> sirkuslærerens arbeide og <sup>(3)</sup>sirkuslæreren i samfunnet. På selve intervjuet valgte jeg å fokusere på forskningsdeltagernes syn på <sup>(4)</sup>sirkuspedagogikk og sirkusdidaktikk med det målet å komme nærmere et bilde av hvordan sirkunstlæreren ser på sin egen kunnskap og praksis og hvordan denne utvikles og deles med elevene.

#### **4.4.4 Transkribering av intervjuer og videoobservasjoner**

Transkribering av intervju og videoobservasjoner har vært en tidkrevende prosess. Det har samtidig vært svært spennende. Analyse og fortolkning av materialet startet allerede i genereringen av det empiriske materialet og med referanse til Alvesson og Sköldbberg er tolkningen alltid tilstede (2008, s.20 & s.25). Jeg oppdaget sider ved sirkunstlærerens hverdag som jeg ikke hadde reflektert over i den grad tidligere. Dermed har det empiriske materialet allerede hatt påvirkning på minst en sirkunstlærer og forhåpentligvis også mine forskningsdeltagere, forut for studiens ferdigstillelse.

Jeg har transkribert en undervisningsøkt fra hver av forskningsdeltagerne. Siljas undervisning var 120 minutter og Majas klasse var på 90 minutter. Jeg valgte å transkribere begge undervisningsøktene i sin helhet da jeg gikk inn i forskningsarbeidet med en induktiv tilnærming og så meg derfor nødt til det for å få et helhetlig overblikk på hvordan sirkunstlæreren gjennomfører sin undervisning. Begge intervjuene er transkribert ordrett i sin helhet. Majas intervju var på 42 minutter og resulterte i 17 sider materiale. Intervjuet med Silja varte i 25 minutter og resulterte i 9 sider materiale (linjeavstand 1 ½, 12 punkts, Times New Roman).

#### 4.4.5 To sirkunstlæreres egen beskrivelse av sin yrkespraksis

Maja og Silja ble bedt om beskrive sin egen yrkespraksis, ”En vanlig dag som sirkuslærer”. Jeg har kun lest korrektur på disse fortellingene. Siljas beskrivelse presenteres gjennom hele teksten fra kapittel 3 og til og med kapittel 5. Forskningsdeltagerne ble bedt om å beskrive en vanlig arbeidsdag slik at den kunne forstås for en utenforstående. For å holde mengden på det empiriske materialet nede, ble de bedt om å skrive ca. 1 side. Jeg mottok to sider fra Silja og en side fra Maja. Det er Siljas beskrivelse som tar oss med inn i den sirkunstpedagogiske praksisen:

Nesten alle i gruppa her skal være akrobatiske pingviner i forestillingen. Vi gjør oppvarmingsøvelser langs langmatte og prøver å finne ut pingvinmåten å gjøre de på. Det er forskjellige måter å gå, springe, rulle, hoppe, krype, skli og danse på. Øvelsene involverer også styrkedeler. Samtidig har vi musikk fra Happy feet (pingvinfilm) i bakgrunnen. Jeg leder uttøyingen. Mesteparten av videregåendeelevne har forstått hvor viktig det er og spør oss om å presse de litt ekstra, selv om det gjør vondt (Utdrag fra Siljas arbeidsdag 21.01.2015).

#### 4.4.6 Analytisk tilnærming

Generering av empiri gjennom observasjon, logg, skriftlige svar på intervjuguiden, intervju og beskrivelse av yrkespraksis representerer flere ulike metoder. Dette refereres til som metodetriangulering. Triangulering gjennom ulike strategier for generering av empirisk materiale, forskningsresultater og teorier fra flere forskere kan bidra til å styrke studiens troverdighet (Postholm, 2010, s.132). Analysen vil også bære preg av ulike innfallsvinkler for de ulike typene empirisk materiale. Observasjonene av sirkunstlærernes praksis vil bli analysert gjennom den konstant komparative analysemetodens begynnende steg: åpen koding og kategorisering (Postholm, 2010, s. 87-89). Intervjuene vil bli analysert med utgangspunkt i en temasentrert analyse (Thagaard, 2013, s.181). I analysen av sirkunstlærernes yrkespraksis vil kun en av fortellingene analyseres. Siljas beskrivelse er en del av den øvrige fremstillingen av oppgaven. Den valgt ut på grunnlag av at den gjennom sine flere undervisningsøkter og skiftning av arbeidssted i løpet av dagen, godt beskriver en vanlig arbeidsdag for sirkunstlæreren. Analysen av Majas beskrivelse vil bestå av en temasentrert analyse med fokus på de begreper hun benytter seg av for å beskrive yrkespraksisen.

#### 4.4.7 Oversikt over empirisk materiale

Tabell 2: Oversikt over empirisk materiale

Type materiale	Maja	Silja
Observasjon av undervisning (Videodokumentert)	3 ½ timers observasjon av undervisning av ungdommer. Fokus på samarbeid i	2 timers observasjon av undervisning av ungdommer rett før forestilling. Både

	gruppen og artistisk uttrykk. Både en til en og gruppeundervisning. Har gitt informasjon til forskningsspørsmål nr. 1 –relatert til praksis.	en til en og gruppeundervisning.  Har gitt informasjon til forskningsspørsmål nr. 1 –relatert til praksis.
Logg fra forskningsdeltagere	Har gitt informasjon om undervisningens gang del for del. Refleksjoner i etterkant forteller om lærerens eget syn på undervisningen og de grep hun valgte å gjøre underveis.  Har gitt informasjon til forskningsspørsmål nr. 1 –relatert til planlegging, praksis og vurdering av praksis.	Har gitt informasjon, minutt for minutt om undervisningens gang, hvem gjør hva, hvor og hvordan. Refleksjoner i etterkant forteller om lærerens eget syn på undervisningen og den aktuelle dagen. Har gitt informasjon til forskningsspørsmål nr. 1 –relatert til planlegging, praksis og vurdering av praksis.
Skriftlige svar på del 1,2,3 i intervjuguiden	Har gitt informasjon om sirkuslærerens bakgrunn innenfor faget, utdanning, arbeidsoppgaver og sirkuslærerens syn på faget og sin egen rolle i samfunnet.  Har gitt informasjon til forskningsspørsmål nr. 3 –relatert til sirkuslærerens beskrivelse av egen yrkespraksis.	Har gitt informasjon om sirkuslærerens bakgrunn innenfor faget, utdanning, arbeidsoppgaver og sirkuslærerens syn på faget og sin egen rolle i samfunnet.  Har gitt informasjon til forskningsspørsmål nr. 3 –relatert til sirkuslærerens beskrivelse av egen yrkespraksis.
Intervju (del 4)	Har gitt utfyllende informasjon om didaktiske rammer innenfor sirkusfaget og sirkuslærerens syn på egen kunnskap og hvordan denne utvikles. Har i tillegg supplert de skriftlige svar på sirkuslærerens bakgrunn innenfor faget, utdanning, arbeidsoppgaver og sirkuslærerens rolle i samfunnet.  Har gitt informasjon til forskningsspørsmål nr. 1, 2, &3.	Har gitt utfyllende informasjon om didaktiske rammer innenfor sirkusfaget og sirkuslærerens syn på egen kunnskap og hvordan denne utvikles. Har i tillegg supplert de skriftlige svar på sirkuslærerens bakgrunn innenfor faget, utdanning, arbeidsoppgaver og sirkuslærerens rolle i samfunnet.  Har gitt informasjon til forskningsspørsmål nr. 1, 2, &3.
Beskrivelse av yrkespraksis	Har gitt beskrivende informasjon om ”Min sirkushverdag” –en vanlig tirsdag i Majas liv. Her forteller hun om sin yrkespraksis som sirkuslærer.  Har gitt informasjon til forskningsspørsmål nr.2	Har gitt informasjon om en yrkespraksis som alltid er aktivert. Silja tar oss gjennom et arbeidsdagsforløp som varer over et døgn.  Har gitt informasjon til forskningsspørsmål nr.2
Nasjonal kartleggingsundersøkelse	Har gitt noe informasjon om sirkustilbud i Norge. 109 av landets 391 kommunale kulturskoler har respondert, 4 av disse kan tilby sirkus i kulturskolen. Resten er kontaktet via mail og telefon. Belyser ikke problemstillingen, men viser problemstillingens felt og er således en legitim del av studien.	

#### 4.4.8 Etikk

I arbeidet med denne studien har jeg fulgt forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) og Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (NESH). De retningslinjene jeg har fulgt er til for å ivareta

forskningsdeltagerne i deres liv og hverdag. Studien ble introdusert for forskningsdeltagerne allerede før formelt informasjonsskriv ble sendt ut (vedlegg 4), og etter å ha fått bekreftet sirkuslærernes deltagelse ble det også sendt ut informasjons og samtykkeskjema til de berørte elevene (vedlegg 5).

Sirkus er en livsstil, som Silja sier og det markerer at denne studien handler om ekte personer og levd liv, ikke bare ett yrke. Det har derfor vært viktig for meg å understreke overfor mine forskningsdeltagere, men også for leserne av studien at denne ikke handler om å vurdere kvaliteten i de studerte praksiser, uten heller å beskrive en praksis ukjent for de aller fleste, noe som kan gi rom for utviklingen av fagets didaktiske rammer. Jeg har hele tiden spurt meg selv om jeg har opptrådt forsvarlig. Mine forskningsdeltageres felt er også mitt, de er mine kolleger og de jeg betrakter som nøkkelpersoner innenfor sirkunst som pedagogisk praksis her til lands, både i kulturskolen og det kulturskolerelaterte feltet. Av hensyn til kunnskapsutviklingen og forskningen, og til meg selv som kollega av mine forskningsdeltagere ser jeg at jeg skylder å behandle deres liv og hverdag med respekt og lojalitet, noe jeg har etterstrebet. Jeg har gjennomført det som Postholm beskriver som *member checking* (2010, s.132). Mine tolkninger av observasjoner, logg, forskernarrativ og tekster som direkte omhandler forskningsdeltagerne er sendt til Maja og Silja for gjennomlesning og eventuell redigering av feiltolkninger og uklarheter. De har også lest gjennom hele oppgaven. Dette vurderes som den viktigste strategien for å skape en troverdig studie (Lincoln & Guba, 1985, s. 314, i Postholm 2010, s.132). Når Maja leste gjennom materialet sa hun: *"Det som jeg ser Silja har sagt, det kunne like gjerne ha kommet fra meg."* (Samtale med Maja, 19.04.2015). Jeg har studert lett gjenkjennelige praksiser og mine forskningsdeltagere er identifiserbare for de som ønsker å finne ut av hvem de er, dette har jeg tatt opp og diskutert med Maja og Silja og også avklart med personvernombudet (vedlegg 6, tillegg). Elever til Maja og Silja som det blir referert til i studien, vil da følgelig også kunne være identifiserbare, om enn noe fjernere da disse sirkuslærerne møter flere ti-talls til over hundre elever i uken. Elevene er omtalt med fiktive navn. Elever som gjennom tekst eller bilde vil være lett gjenkjennelige er først blitt forespurt om de ønsker å bidra og deretter er foreldrenes samtykke igjen innhentet i de tilfeller der det er påkrevd. Det er også verdt å ta med at jeg ikke bare er bundet av de forskningsetiske retningslinjene når det kommer til taushetsplikt og anonymitet overfor de involverte, men også som kollega og ansatt i kulturskolen.

Jeg har gjennom prosessen reflektert mye rundt min rolle i prosjektet. Førsteamanuensis ved

UiA, Institutt for musikk, Knut Tønberg beskriver i boken *Å forske blant sine egne* (Johnsen, Halvorsen & Repstad, 2009) en lignende prosess som jeg har vært inne i og tar opp vurderinger knyttet til ikke bare hvordan man ser sin egen rolle, men også hvordan kollegene, som her er forskningsdeltagere ser på meg. Hvem har jeg vært i denne prosessen og overfor hvem? Slik Tønberg (2009 s.271) beskriver det har også jeg følt på usikkerhet i egen rolle og da spesielt i observasjon og intervjusituasjoner. Min rolle kan på ingen måte sies å være distansert. Jeg har snarere vært deltagende i mine forskningsdeltageres felt gjennom å være deres kollega, samtidig har forskeren i meg følt behovet for en skape en viss distanse til meg selv som den kjente sirkuslæreren, slik jeg tidligere har beskrevet knyttet til observasjon i rolle. Som Tønberg (op.cit.) har jeg har valgt å se meg selv som en insider, da jeg valgte egne kolleger på egen arbeidsplass til forskningsdeltagere. Samtidig har jeg også sett på meg selv som en outsider, jeg var på hjemmebane, men spilte en annen rolle. Hvordan har Maja og Silja vurdert min rolle i denne prosessen? Det vet jeg ikke helt, selv om jeg er klar over at observasjonene skapte en viss nervøsitet hos begge. Jeg håper og tror at de har oppfattet meg som en av sine egne, en som ønsker å formidle vårt virke, fagområdet og sirkuslærerens plass i kulturskole og samfunn slik den kommer til uttrykk gjennom undervisningen og forskningsdeltagernes egne ord.

**Figur 3: Sirkunstundervisning i balanse**



## 5 På stram line – en analyse

I denne studien har jeg undersøkt hvordan to sirkunstlærere som har sitt virke i det kulturskolerelaterte feltet praktiserer og beskriver sitt arbeide. Bakgrunnen for studien er å synliggjøre en kompleks arbeidshverdag med behov for videre utforskning og tilpassing av de didaktiske rammene som sirkunstfaget behøver for å kunne vokse og utvikle seg. Jeg har observert sirkunstlærernes praksis i en stor kulturskole, TKK, og i en foreldredrevet sirkusforening, kalt NN.

Genereringen av empiri foregikk samtidig ved begge praksisene. Jeg gjennomførte først observasjoner hos Silja på TKK og dagen etterpå observerte jeg Maja med NN. Tema for treningene var svært forskjellige. Hos Silja på TKK var forestillingsforberedelser, repetisjon og innstudering av nummer tema, mens hos Maja på NN var fokuset denne dagen bevissthet, samarbeid og artistisk uttrykk. Jeg har valgt å først se på eksemplene hver for seg og senere se etter likheter og ulikheter i praksisene, for å la disse to praksisene sammen bidra til en felles forståelse av sirkunstlærerens hverdag. Det umiddelbare inntrykket jeg fikk under observasjonene er hvor mye sirkunstlærerne til en hver tid skal ha oversikt over. De har mange elever, noen henger i trapesen, kanskje i hverandre, en går på høy line og atter andre utfører de utroligste akrobatiske eller sjongleringstekniske bevegelser. Det er høyt tempo, mye lyd og spennende kompleksitet. Det var så mange inntrykk at det var en utfordring å skulle fokusere ene og alene på sirkunstlæreren. Sammen med mine observasjonsnotater gjorde videoobservasjon gjenopplevelsen av sirkunsttimene mulig. Slik kan en sirkunstøkt foregå:

Jeg har ansvar for to luftakrobatikknummer: en jente i tissue og en jente i luftring. I tillegg har jeg to elever som gjør fotsjonglering. Kasper har 9 elever på pingvinakrobatikknummer. Fotsjonglørerne skal trene med rør i dag. På tirsdager trener de med minielevene der de løfter og kaster de rundt oppe på føttene sine. De øver på å balansere rørene, snurre de og å få rørene til å hoppe og rulle opp og ned langs beina. I luftring konsentrer vi oss spesielt på overgangene mellom triksene, at beina er strake og anklene i point. Vi øver på nye og vanskelige triks lavt nede og på de triksene hun er trygg på, løfter vi ringen høyere opp. På tissue må noen av de vanskeligste triksene trenes mye enda. Jeg filmer mens eleven gjør de og så ser vi på de sammen og snakker om hva må gjøres annerledes og prøver på nytt (Utdrag fra Siljas arbeidsdag, 21.01.2015).

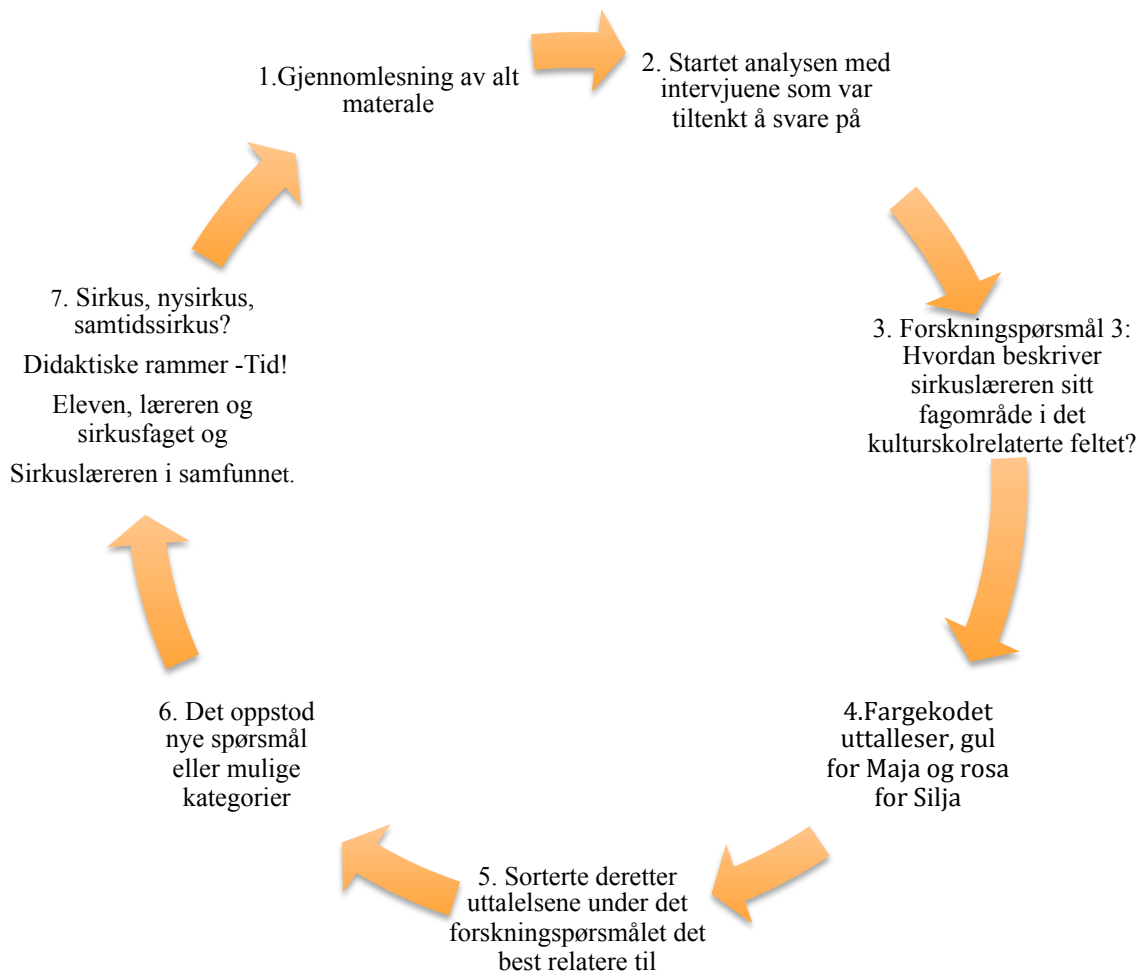
### 5.1 Da genereringen av empiri var ferdig

Etter å ha transkribert både intervju og videoobservasjoner leste jeg gjennom alt materiale fra hver av forskningsdeltagerne en første gang (steg 1). Jeg markerte meg uttalelser og hendelser som umiddelbart fremstod som betydningsfulle i forhold til studiens problemstilling i marginen på



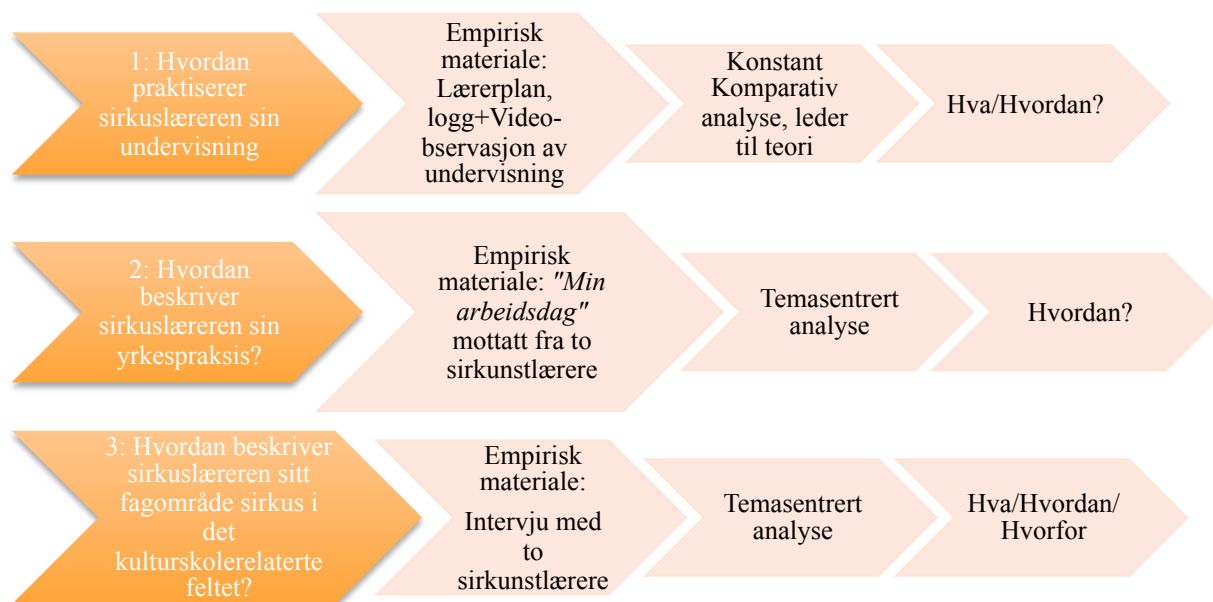
de aktuelle dokumentene. Jeg valgte så å se på intervjuene først og lot planene, loggene, hverdagsbeskrivelsene og observasjonene ligge for en periode.

**Figur 3: Første steg i analysen**



Jeg noterte så hendelsene og uttalelsene fra intervjuene relatert til hvordan sirkunstlæreren beskriver sitt fagområde i det kulturskolrelaterte feltet ned på små lapper med en farge for hver forskningsdeltager (steg 3, 4) Disse ble så sortert i første omgang etter hvilket av alle mine forskningsspørsmål de best kunne assosieres til (steg 5). Dette var mine første famlende steg på vei ut i analysens linedans. Selv om sirkunstlærernes *beskrivelser* av sitt fagområde kunne sees i sammenheng med både forskningsspørsmål 1 og 2 (*1-Hvordan praktiserer sirkuslæreren sin undervisning? 2-Hvordan beskriver sirkuslæreren sin yrkespraksis?*), syntes jeg ikke at de gjennom denne analysen bidro med nok informasjon til å belyse studiens forskningsspørsmål og til sist problemstillingen. Jeg stod også igjen med to mulige kategorier eller nye spørsmål (steg 6) som fortjente om ikke ett fullstendig svar, så i alle fall en avklaring: Sirkunstlærerens rolle i

samfunnet og spørsmålet om hvilket begrep det egentlig er riktig å bruke når jeg her omtaler nåtidens sirkus. Skulle jeg bruke sirkus, nysirkus eller samtidssirkus? (steg 7). Valg av begrep er diskutert i *Sirkus-nysirkus-samtidssirkus* (2.1). Jeg fortsatte å se på lappene som utgjorde mitt første inntrykk av det sentrale i intervjuene. Jeg forsøkte å se om de hadde noen fellesnevner på tvers av forskningsspørsmålene. Mange av lappene var relatert til tid i undervisningen og utfordringer knyttet til sirkunstfaget og tid. *Didaktiske rammer-tid!* ble derfor en kategori jeg sorterte under. Noe annet som gikk igjen var lapper som knyttet an til det sosiale møtet i sirkunstfaget, både mellom elev/lærer og elev/elev og utvekslingen av kunnskap, disse ble sortert under *Eleven, læreren og sirkunstfaget*. De lappene som ikke passet under noen av disse handlet om betydningen av karrierevalget for sirkunstlæreren og deres holdninger til yrket som noe mer enn en jobb. Disse fikk den foreløpige kategorien *Sirkunstlæreren i samfunnet*. Dette første analysearbeidet ble hengende lenge på veggen. Og jeg trodde en periode at det ikke skulle bli en del av den endelige analysen. At det skulle bli en del av forforståelsen, et steg på veien, som en øvelse til den store premieren. Etter å ha balansert fremover valgte jeg deretter å vende tilbake til forskningsspørsmålene mine og forsøkte å se hvilket av mitt materiale som egnet seg best til å svare på hvilket spørsmål. I denne studien er det spørsmålet om hvordan sirkunstlærerne praktiserer sin undervisning som er i forgrunnen. Sirkus er bevegelse, sirkus er praksis.



**Figur 4: En oversikt over analysen**

Figur 5 viser hvilke deler av studiens empiriske materiale som har hovedoppgaven med å belyse

hvilket forskningsspørsmål og hvilken analysemetode som er blitt brukt. Didaktikkens grunnspørsmål *hva, hvordan og hvorfor* var for meg ledende spørsmål i analysen av materialet. De ulike delene av det empiriske materialet vil på denne måten sammen bidra til å belyse studiens hovedproblemstilling. Hver del av materialet har sitt forskningsspørsmål og utdype, men det utelukker på ingen måte at deler av materialet kan støtte opp under andre forskningsspørsmål enn det som her er skissert som et utgangspunkt for analysen.

## 5.2 Analyse av observasjonene fra sirkunstundervisningen

Informert av May-Britt Postholms redegjørelse av Glaser & Strauss (1967) konstant komparative analysemetode fortsatte jeg analysearbeidet med det transkriberte materialet fra observasjonene (2010, s.87). Postholm beskriver tre faser i denne analysemetoden, som selv om den ikke bør oppfattes som en stegvis prosess, fordelaktig ser ut til å starte med det som benevnes som åpen koding, senere aksial koding og selektiv koding (Strauss & Corbin, 1990, 1998 i Postholm, 2010, s.87). Jeg valgte å begynne med en *åpen koding* av mitt materiale (op.cit.) Jeg gikk nøye gjennom opptakene fra observasjonene. Jeg så minutt for minutt, bevegelse for bevegelse, uttalelse for uttalelse, samtidig som jeg satt med det transkriberte dokumentet foran meg og pauset filmen og noterte i marginen. Jeg delte på denne måten det empiriske materialet opp i mindre deler og gav delene et navn, en *kode*. Jeg arbeidet fortsatt kun med observasjonene fra undervisningen (forskningsspørsmål 1) Her er et eksempel på hvordan jeg arbeidet med de transkriberte observasjonene og koding av disse:

### Videoobservasjon av Silja (Maja ass.lærer)

Dato: 2. November 2014

Sted: X skole, kommunal Kulturskolevirksomhet, Jeg sitter i et hjørne av gymsalen med kamera ved min side, observatør i rolle.

Klokkeslett: 16.15-17.45

Elever: 12 elever i alderen 9-16 år, fire gutter og åtte jenter.

**Tabell 3: Eksempel på koding av videoobservasjon**

Tid	Hva gjøres?	Hva sies?	Forskerens kommentarer/koding
00:01:58	Silja peker med hendene hvor raden skal stå. Elevene reiser seg og henter hoppetau.	Still dere på rekke her...Tonje og Patrik mangler så ...eller Une og Mathilde dere kan være Tonje og Patrik (Mathilde: Tonje kom nå!) Ja, vi venter litt til hun kommer, bare ta Tyras plass imens.	Angir plass i rommet, organiserer.
00:02:21	Oppstilling	Nå er dere ganske nærme, ha litt mere mellomrom. Ante, gå litt lenger dit.	Observerer og gir tilbakemelding.

	Silja fjerner akrobatikkmaten slik at den ikke er i veien for elevene.	Kanskje jeg tar bort matta her Vanja.	
00:02:37	Stiller seg foran elevene	Ok, sjekk at dere er på samme linje. Ok	Observerer, gir elevene mulighet til å organisere seg selv.
	Gjennomføringen er halvveis. Viser med gester til elevene hvordan kroppen skal være.	Ok, bra	Kroppslig dialog
00:03:18	En gang til. Denne gangen går det bedre.  Viser med kroppen  Merete tester Klapper hendene sammen	Yes.. Yee, bra!  ... så du kan gjør sånn... og du må snu deg og gjøre sånn Merete. Bra, ja ok. Bare stoppe sånn! Flott, en gang til!	Venter på at elevene justere sine posisjoner.  Demonstrerer  Observerer Repeterer
00:03:38		... så får vi se at det ikke var tilfeldig...	
	Klapper hendene sammen	Jeg glemte å si at husk på dere som har fått meldinger at vi skal prøv kostymer etter timen, så ikke dra. Yes! Det er noen som har fått melding.	Gir en beskjed
	Gjennomføringen er halvveis.	Du ser det er hele tida samme ... (dårlig lyd). (Det stopper opp på samme sted)	Observerer og gir tilbakemelding.
	Vanja forsøker.	Merete, hvis du ser at det ikke fungerer der... vi kan prøv det... Du må se på Merete sant?	Repeterer
	Kræsje... Silja går frem mot elevene og viser for Vanja hvordan hun skal posisjonere seg.	Du er enda litt skeiv, i forhold til den du hopper med... hoppetauet er sånn... du må komme rett bak de, så du må gå litt mer mot sida, den veien. Kan dere minne meg på at dere må øve på det etterpå?	Observerer Gir tilbakemelding  Demonstrerer  Gir elevene ansvar for egen trening.
	En gang til. Denne går heller ikke helt.  En av de andre elevene som er der der stopper opp lurer på hvorfor det ikke går.. Vanja synes de står litt nærme.  Rekka justerer avstanden.	Ok. En gang bare Vanja.  Du hører jo lyden av hoppetauet ja.. (eleven er enig).  Nærme, ja, ok. Prøv å ta litt mer avstand. En gang til Vanja. Nå er det bra, veldig bra avstand bak der, bare fortsett. En gang til sammen.	Repeterer  Eleven åpner dialog. Lyd som orientering i rommet.  Elev åpner dialog/tilbakemelding. De justerer sine posisjoner. Observerer og gir tilbakemelding.  Repeterer
00:06:23		Pass på at dere er på samme rekke, nå er Patrik bak. Ante, pass på at du er på samme linje. En gang til, vi kan ikke avslutte for dere kan det her! Ok. Ale hopp! ... samme plass... ok, nå tror jeg at vi må videre, da vet vi at vi må øv på den her. Og vi må øv på den galopperinga dokkers (Til de to jentene med hoppetauene).	Gir tilbakemelding og organiserer elevene før neste repetisjon.  Repetisjon  Repetisjon Avslutter øvelsen og gir tilbakemelding på fremtidig øving, demonstrerer øvelsene.
00:07:30	De forsøker igjen og det stopper opp. Det stopper opp.		

Etter å ha notert i *forskerens kommentarer*-kolonnen i videotranskripsjonen la jeg bort videoen og begynte å notere ned undervisningens gang, med utgangspunkt i kodene og spørsmålet om *hva* og *hvordan* sirkunslæreren handler i bakgrunnen. Her mener jeg at jeg virkelig begynte å se hvordan det etablerte seg et mønster av hendelser. Jeg kunne tydelig se hvordan sirkunslærerne var deltagende med elevene, de gav instruksjoner, demonstrerte øvelser, observerte elevene, gav tilbakemelding og tilrettela for elevene. Jeg kunne også se hvordan de lyttet til elevene og åpnet for diskusjon og dialog mellom lærer og elever i utøvelsen av sirkunstfaget. Samhold, tillit og latter var også godt representert. Mitt materiale var stort og jeg endte derfor følgelig opp med mengder av slike koder. Noen av kodene var ulike uttrykk for det samme og dette representerte mitt neste skritt, å gruppere kodene som ser ut til å dekke samme fenomen, å gjøre en *kategorisering* (Postholm, 2010, s.88) Et eksempel på dette er hvordan kodene å passe (direkte og indirekte pass), læreren oppmuntrer, elever hjelper hverandre, språklig og kroppslig støtte ble til kategorien *Sikkerhetsnett-Støtte*. Etter å ha gått igjennom begge videoobservasjonene på samme måte, la jeg notatene ut foran meg og begynte å kategorisere. Jeg endte på denne måten opp med seks kategorier. Jeg kunne sikkert ha hatt færre og det kunne også under andre omstendigheter kanskje ha vært flere, men materialet skal gi mening innenfor rammene av denne studien. Kategoriene som pekte seg ut som dekkende for hvordan begge disse to sirkunslærerne praktiserer er for å understreke tilhørigheten til sirkunsten gitt navn som hører til kunstformen. Kategorier formet på bakgrunn av forskerens teoribakgrunn eller uttrykk anvendt av forskningsdeltagerne kalles "*in-vivo*"-kategorier (Glaser, 1978, s.70, Strauss, 1987, s.33). Begrepet etter bindestreken henspiller på kategoriens konkrete praksis i undervisningen. Kategoriene er: <sup>(1)</sup>Sirkunstneren-Veiledning, <sup>(2)</sup>Sikkerhetsnett-Støtte, <sup>(3)</sup>Følge med blikket-Observasjon, <sup>(4)</sup>Feedback-Respons, <sup>(5)</sup>Trening-Repetisjon og <sup>(6)</sup>Undring & utforskning. Sammen danner disse kategoriene grunnlaget for både det videre analysearbeidet, og er også starten på utviklingen av modellen *Den didaktiske sirkunstmanesjen* som sammenfatter analysen og innleder drøftingen. Modellen vil bli presentert i drøftingen, men først må jeg balansere videre i analysearbeidet.

### **5.3 Innhold i kategoriene knyttet til observasjonene**

Jeg vil her gi en kort beskrivelse av innholdet i kategoriene. Innholdet er begrep eller momenter som tidligere var koder i det empiriske materialet (Postholm, 2010, s.89). Kategoriene vil bli behandlet mer inngående i funn og drøftingsdelen.

- *Sirkunstneren – Veiledning*: Denne kategorien inneholder empirisk materiale om hvordan sirkunslærerne legger til rette for og organiserer undervisningen. Herunder finner vi koder som *instrukser fra læreren, beskjeder, språklig- og kroppslig veiledning og felles kunnskapsutvikling*. Veiledning definerer her handlinger forut for elevenes utførelse og praksis av øvelser i sirkunstfaget.
- *Sikkerhetsnettet – Støtte*: Også i denne kategorien er lærerens rolle som organisator gjeldene, men på et mer direkte plan der vi ser læreren inne i øvelser for å gi både fysisk og psykisk støtte eller pass til usikre eller ennå ikke utlærte elever. Kategorien inneholder også empiri som viser *elever* som demonstrerer øvelser, forklarer for og fysisk går inn og støtter sine medelever, dette er viktig da det er en del av lærerens didaktiske tenkning. Denne kategorien viser at det er mange veier til målet, og slik mange måter å møte elevene på i den felles kunnskapsutviklingen og innstuderingen av nye ferdigheter som foregår på sirkunsttreningene.
- *Å følge med blikket – Observasjon*: Gjennom det empiriske materialet fremstår observasjon som et viktig element for sirkunstundervisningen hos begge lærerne. De er både deltagende observatører og ikke-deltagende. Det helt klart mest fremtredende hvordan lærerne observerer elevene i utførelsen av sirkunstdisipliner for så å gi respons, men også elever observerer både læreren når hun demonstrerer øvelser og andre elevers utførelse som en del av lærerens arbeidsmåte i sirkunstfaget.
- *Feedback- Respons*: For å kunne utvikle sine ferdigheter er det å få respons en del av prosessen. Kategorien representerer det som i det empiriske materialet omhandler alle former for tilbakemelding. Det kan være applaus, positiv kommentarer, oppmuntrende tilrop, korrigeringer og konstruktiv kritikk. Respons kan komme fra både lærer og medelever, men på grunn av problemstillingen vil fokuset i drøftingen være relatert til lærerrespons.
- *Trening- Repetisjon*: Skal man bli god i noe er øvelse viktig, også i sirkunst. Det empiriske materialet viser at repetisjon og stadig gjentagelse av øvelser eller deler av øvelser er noe lærerne vektlegger. Det er av stor betydning for det som tilslutt blir det ferdige produktet, nye triks og nummer, en forestilling.
- *Undring og utforskning*: I det empiriske materialet er det tydelig at både elever og lærere arbeider sammen mot en utvikling og forståelse av kroppens muligheter i den sirkustekniske verdenen. I materialet kommer det til syne hvordan lærerne, ofte på grunn av stort arbeidspress må gi elevene ansvar for deler av egen trening. Det behøver ikke være negativt, her ligger det gode utviklingsmuligheter. Å ta til seg og benytte en av sirkunstens ressurser, nemlig den undrende og utforskende holdningen til kropp, bevegelse, utstyr og redskaper kan være en utviklende egenskap. Det kommer frem hvordan nye muligheter oppstår, kanskje ved en tilfeldighet og ofte i situasjoner der elever jobber alene eller i mindre grupper uten veileder.

Slik den konstant komparative analysemetoden legges frem foretrekkes aksial koding som det neste steget i prosessen. Gjennom å spørre i mitt empiriske materiale *når, hvordan og under hvilke forhold* de ulike kategoriene ble synliggjort, kunne jeg gått videre (Postholm, 2010, s.89). Jeg har valgt å benytte den åpne kodingen som en analysemetode for å strukturere mitt materiale, og valgte å ikke fortsette med aksial koding. Kategoriene utledet fra den åpne kodingen danner grunnlaget for den videre analysen og for å drøfte det empiriske materialet i møte med studiens

teoretiske referanser.

#### **5.4 Analyse av Intervjuene**

Informert av arbeidet med koding og kategorisering av videoobservasjonene så jeg nærmere på de transkriberte intervjuene. Jeg lot det tidligere arbeidet (5.1) ligge og så på intervjuene en gang til. Da forskningsspørsmål 3 har som hensikt å se på hvordan sirkuslærerne *beskriver* sitt fagområde i det kulturskolerelaterte feltet anså jeg det som utilstrekkelig å trekke ut begreper eller danne koder og kategorier. Jeg var avhengig av deres egne uttrykk og vendinger. I stedet valgte jeg derfor å skrive ut lengre passasjer av det sirkunstlærerne la mest vekt på i svarene til spørsmålene i del 4 i intervjuguiden (vedlegg 3). Man kan kalle det en form for temasentrert analyse, som ifølge Thagaard fokuserer på å rette oppmerksomheten mot sentrale temaer i empirien (Thagaard, 2013, s.181). Etter å ha gått igjennom intervjuene hver for seg, har jeg samlet deres svar og notert meg der de har svart likt og der svarene har vært divergerende eller komplementerende. Temasentrert analyse forutsetter i denne studien at man ser på informasjon om hvert tema fra begge forskningsdeltagerne og går i dybden i hvert av temaene (op.cit.) De identifiserte temaene er: lærer- og elevforutsetninger, felleskap, rom, vurdering, tid og arbeidsmåter. Disse vil inngå i arbeidet med å utdype og besvare forskningsspørsmål 1 om sirkuslærerens praksis.

Da denne delen av studien og derfor også analysen handler om *deres beskrivelse* av sitt fagområde har jeg valgt å la deres stemme komme til syne gjennom fortellinger med deres egne ord og begreper allerede i kapittel 2, som en presentasjon av feltet for øvrig. Det tre kategoriene som jeg identifiserte i forskningsdeltagerens svar fra intervjuene, tidlig i analysearbeidet (beskrevet i 5.1.): *Didaktiske rammer-tid!*, *Eleven læreren og sirkunstfaget* og *Sirkunstlæreren i samfunnet*, vil i stedet danne grunnlag for drøftingen av forskningsspørsmål 3: *Hvordan beskriver sirkuslærerne sitt fagområde sirkus i det kulturskolerelaterte feltet?* Dette fordi de som fellesnevnerer for mye av informasjonen sirkunstlærerne gav i intervjuene fremstår som viktige i beskrivelsen av sirkunstlærernes fagområde og for studiens problemstilling.

#### **5.5 Analyse av to sirkunstlæreres egen beskrivelse av sin yrkespraksis**

Siljas beskrivelse av sin yrkespraksis er blitt fremstilt på ulike steder gjennom oppgaven. Fortellingen slik den er presentert har som sådan ikke vært gjenstand for noen analyse, men er hennes egne beskrivelser av en reell arbeidsdag. Informasjonen vil sammen med det empiriske

materialet generert i observasjonene danne et grunnlag for videre drøfting av sirkunstlærernes praksis. Siljas arbeidsdag nærmer seg slutten:

Kl.19.15 er timen ferdig. Vi går alltid litt over tiden, det er så mye vi gjerne skulle ha rukket å gjøre. Til slutt rydder vi alt i lagerrommene og takker for dagen. Dagen går som regel fort og etter undervisningen er man sliten, men fornøyd. Jeg underviser 1-3 sirkusklasser hver dag utenom fredagene så når jeg kommer hjem på kvelden etter endt arbeidsdag begynner forberedelsene til morgendagen (Utdrag fra Siljas arbeidsdag, 21.01.2015).

Majas arbeidsdag har vært gjennom en temasentrert analyse (Thagaard, 2013, s.181). Først har jeg lest Majas tekst og deretter har jeg rettet min oppmerksomhet mot sentrale temaer i Majas beskrivelse av sin arbeidsdag. Det er flere temaer Maja fremhever som sentralt og jeg har derfor gjort dette i to omganger. Her et utdrag fra analysen av Majas dag:

**Tabell 4: Analyse av Majas yrkespraksis**

<u>Majas ord</u>	<u>Hva snakker Maja om?</u>	<u>Beskrivende begreper</u>
<p><b><u>Min sirkushverdag - en vanlig tirsdag</u></b>            Hver tirsdag, eller annen hver tirsdag har jeg NN. Det er en foreldredrevet sirkusgruppe med de 15 elevene fra TKK som har mest lyst til å trene sirkus. De er i alderen 9 til 17 år og er svært dedikerte og motiverte elever som det er lett å undervise. Jeg har kjent alle sammen i flere år og gleder meg alltid til å ha disse timene. Nesten alle har forskjellige disipliner, så det kan være utfordrende å klare å gi like mye til alle i løpet av 90 minuttene jeg har dem i uka.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informasjon, gruppestørrelse, alder</li> <li>• Dedikerte &amp; motiverte elever</li> <li>• Lette å undervise, gleder seg</li> <li>• Kjenner elevene godt. Mange ulike disipliner</li> <li>• Utfordrende å gi like mye til alle</li> </ul>	<p>Hva gir Maja informasjon om?  <u>Tema: Rammefaktorer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedikerte &amp; motiverte</li> <li>• Lette å undervise</li> <li>• Gleder seg</li> <li>• Gode relasjoner</li> <li>• Utfordrende</li> </ul>

Jeg har først fokusert på *hva Maja snakker om?* Denne informasjonen kunne jeg deretter strukturere i ulike tema, med et tema for hver del i oppgaven. Temaene identifisert i Majas beskrivelse av sin arbeidsdag er: Rammefaktorer, forberedelse, gruppeaktivitet, hva, hvordan og hvorfor, individuell tolkning og utførelse, tematisk undervisning og avrunding. Etter å ha valgt ut deler av materialet med et fokus på hva, undersøkte jeg hvilke beskrivende begreper (adjektiv og adverb) som Maja bruker for å beskrive sin yrkespraksis. Mitt utgangspunkt var å gjennomføre en temasentrert analyse, med den målsetningen å ende opp med sterke temaer som kunne drøftes i lys av teorien. Nå i ettertid, fremstår analysen for meg som en blanding mellom temasentrert analyse med teoretisk fokus og en form for åpen koding og kategorisering med fokus på begreper som Maja benytter for å beskrive sin yrkespraksis. Dette fremstår for meg som et ledd i den



refleksive forskningsprosessen, hvor et konstant speilingsforhold mellom empiri, forskeren, språk, teori, analyse og metateoretiske refleksjoner gjør seg gjeldende (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.537). Majas beskrivelse av sin yrkespraksis vil drøftes med bakgrunn i de beskrivende begrepene hun benytter, relatert til den didaktisk-teoretiske rammen som er skissert i teorikapittelet.

## **5.6 På vei mot en relasjonell refleksiv analyse?**

Da jeg hadde identifisert de samme kategoriene i observasjonene av begge de studerte praksisene kunne jeg gjennomføre analyser på tvers, bruke den samme teorien. Dette beskrives som en analytisk generalisering (Yin, 1994, i Postholm, 2010, s. 95). For å ta et steg videre på linjen valgte jeg å gå vekk fra den konstant komparative analysemetoden og den temasentrerte analysen. Jeg tok utgangspunkt i teorien gjennom å gjøre en saltomortale i retning av Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (1978, s.135). Hvis kategoriene identifisert fra den konstant komparative analysemetodens åpne koding og kategorisering kunne beskrive undervisningens *hva* med fokus på sirkunstlærerens handlinger kunne jeg kanskje identifisere *hvordan* også. Jeg undersøkte Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell med det hensyn og la meg inspirere av det som Aure beskriver som det dynamiske i den didaktiske relasjonstenkningen, altså hvordan de ulike undervisningsfaktorene alle relaterer til hverandre (Aure, 2013, s.15). Det empiriske materialets didaktiske undervisningsfaktorer var de allerede identifiserte kategoriene fra observasjonene, som jeg heretter vil referere til som *de ytre kategoriene*. De identifiserte temaene fra den temasentrerte analysen av empiri fra intervjuene representerte undervisningens rammefaktorer. Disse er *lærer-og elevforutsetninger, fellesskapet, rom, vurdering, tid og arbeidsmåter*, og er å betrakte som de *de indre kategoriene*. Jeg har i studien, informert av Bjørndal og Lieberg (1978), valgt å relatere de indre kategoriene til hver sin ytre didaktiske kategori, men finner det viktig å påpeke at alle kategorier relaterer til hverandre.

De indre kategoriene og ytre kategoriene er forbundet på denne måten: <sup>(1)</sup>Sirkunstneren-Veiledning-lærer- og elevforutsetninger, <sup>(2)</sup>Sikkerhetsnett-Støtte-Fellesskap, <sup>(3)</sup>Følge med blikket-Observasjon-Rom, <sup>(4)</sup>Feedback-Respons-Vurdering, <sup>(5)</sup>Trening-repetisjon-Tid, <sup>(6)</sup>Undring & utforskning-Arbeidsmåter. De ytre- og indre kategoriene måtte ha et sentrum, noe som beskrev hva de relaterte til og handlet om. Det som er mest gjennomgående i det empiriske materialet fra forskningsdeltagerne er deres fokus på det mellommenneskelige, det relasjonelle. Da studien har til hensikt å komme med et bidrag relatert til det didaktiske i

sirkunstundervisningens, ble sentralkategorien som de ytre og indre kategoriene kretser rundt *relasjonell sirkunstdidaktikk*.

Björfors forskning har kommet frem til at det i alle former for risikotaking, nyskapende virksomhet, kunstneriske, pedagogiske og kreative prosesser, kreves en relasjon til sju dimensjoner (u.å. b). Denne studien tar for seg en type undervisning som både er risikofylt, kunstnerisk, pedagogisk og kreativ og min antagelse var at Björfors dimensjoner derfor ville finnes i materialet. Etter å ha identifisert de ytre og indre kategoriene i materialet, valgte jeg å se på materialet og kategoriene med Björfors teori som briller. Dette kan defineres som en teoretisk analyse (Postholm, 2010, s.99). Dette gjorde det mulig for meg å identifisere Björfors dimensjoner relatert til sirkunstnerens handlinger i praksis. Gjennom denne fasen i analysen har jeg både bekreftet Björfors teori i mitt materiale, og ser en mulighet til å videreutvikle Björfors teori når det kommer til sirkunstundervisning i det kulturskolerelaterte feltet. Slik alle de indre og ytre kategoriene relaterer til hverandre er også Björfors dimensjoner inkludert, hvordan vil jeg vise i modellen i kapittel 6. Gjennom å forske med sirkunsten kan jeg komme med et bidrag til å videreutvikle den dynamiske relasjonstenkningen fra Bjørndal og Lieberg og Björfors dimensjoner inn i sirkunstdidaktikken. Jeg vil dermed inspirert og informert dette teoretiske tilfanget presentere *Den relasjonelle sirkunstmanesjen* som en modell for den relasjonelle sirkunstdidaktikken, et verktøy for å forklare hvordan sirkunstlæreren praktiserer sitt virke i kapittel 6.

Analyseprosessen har ført meg midt ut på den stramme linen og det neste kapittelet skal føre meg over til den andre siden. Jeg har i denne prosessen arbeidet med utgangspunkt i en holdning der empiri, egne refleksjoner, lesning av teori og analysearbeid og samtaler med forskningsdeltagerne har inngått i stadige refleksive og metateoretiske sykluser i tråd med Alvesson og Sköldbergs (2008) refleksive metodologi som beskrevet i foregående kapittel (4.2).



## 6 Premiere – drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål

Etter møtet med sirkunstlæreren, metodologisk fremstilling av forskningsprosessen og analysen er det klart for den store premieren, drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil påpeke at det ikke er den eneste ene sannhet om sirkunstlærere som her blir fremstilt. Det er en drøfting av deler av det empiriske materialet som jeg i dette forskningsprosjektet har samlet inn i form av videoobservasjoner, planer, logger, intervju og fortellinger gjennomført i samarbeid med forskningsdeltagerne. Materialet som vil bli drøftet her er valgt ut fordi det fremstår som viktig relatert til arbeidet med å belyse studiens forskningsspørsmål og problemstillingen som er:

*Hvordan praktiserer og hvordan beskriver to sirkuslærere sitt virke i det kulturskolerelaterte feltet?*

Kapittelet har tre deler og jeg vil presentere og drøfte det empiriske materialet relatert til forskningsspørsmålene i numerisk rekkefølge:

1. *Hvordan praktiserer sirkuslæreren sin undervisning?*
2. *Hvordan beskriver sirkuslæreren sin yrkespraksis?*
3. *Hvordan beskriver sirkuslæreren sitt fagområde sirkus i det kulturskolerelaterte feltet?*

Slik jeg har vært inne på tidligere er forskningsspørsmål 1, relatert til sirkunstlærerens praksis, hovedtema i studien og det er denne delen som vil få størst fokus i drøftingen.

Det empiriske materialet til forskningsspørsmål 2 er blitt presentert som fortellinger gjennom hele oppgaven. Fortellingene fra Siljas praksis har forhåpentligvis spilt sin rolle som innblikk i arbeidshverdagen gjennom lesningen av studien og vil ikke være gjenstand for egen drøfting i denne delen av oppgaven, men vil heller sees i sammenheng med forskningsspørsmål 1. Majas beskrivelse av sin yrkespraksis vil drøftes med bakgrunn i Aures (2013) relasjonell-pluralistisk og performative kunstdidaktikk.

Det empiriske materialet relatert til studiens tredje og siste forskningsspørsmål er blitt presentert i tidligere i oppgaven (Kapittel 2) som en introduksjon og legitimering av sirkunst i det kulturskolerelaterte feltet, og vil heller ikke gjøres rede for her. Forskningsspørsmål 3 *Hvordan beskriver sirkuslæreren sitt fagområde, sirkus, i det kulturskolerelaterte feltet*, vil bli drøftet gjennom kategoriene *Didaktiske rammer-tid!, Eleven, læreren og sirkunstfaget* og

*Sirkunstlæreren i samfunnet* identifisert som beskrevet i analysen i foregående kapittel (5.1).

Sirkunst eller sirkus om man vil, er kunst og som kunst i sin tid et kulturfenomen. Det betyr at det er preget av, bundet i, og representerer sin egen samtid. Derfor må det som presenteres her stå som representativt for den sirkunstundervisning som er gjeldende, i denne konteksten, og innenfor den undervisningskultur som praktiseres på den aktuelle kulturskolen og i denne nysirkusforeningen. Det fortolkede empiriske materialet er sterkt lokalt forankret. Det er å betrakte som et eksempel som på bakgrunn av denne lokale forankringen kan være av verdi for sirkunstlærere andre steder og kulturskoler og øvrige som ønsker å starte opp eller utvide og utvikle sin sirkunstpraksis.

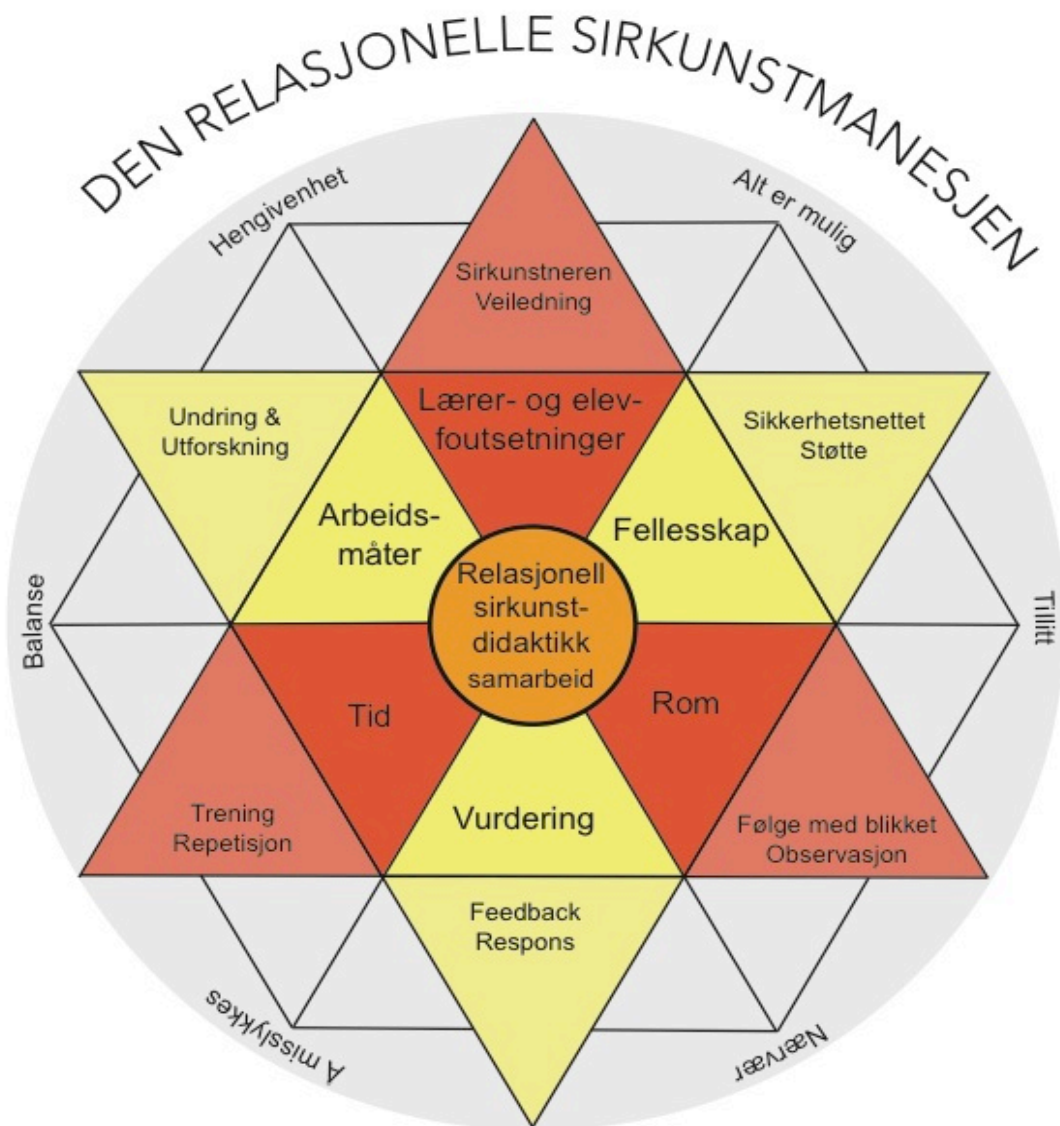
Mine damer og herrer, får jeg be om den største mulige tystnad...

### **6.1 Hvordan praktiserer sirkuslæreren sin undervisning?**

Det er sirkunstlærernes praksis som har hovedfokuset i denne studien. På bakgrunn av denne uttalelsen vil kategoriene som er blitt utledet fra observasjon av sirkunstundervisningen betraktes som de mest fremtredende kategoriene. Selv om intervjumaterialet og beskrivelser av sirkunstlærernes yrkespraksis opprinnelig var tiltenkt å belyse hvert sitt forskningsspørsmål, er de underveis også blitt til, sammen med sirkunstlærernes logg og planer, materiale som medvirker til å komme nærmere en slutning på det første forskningsspørsmålet og tilslutt studiens hovedproblemstilling.

Basert på min forskning og det empiriske materialet generert gjennom observasjonene av sirkunstlærernes praksis har jeg som beskrevet i analysekapittelet (kapittel 5), identifisert seks ytre kategorier og en sentralkategori som sammen forteller om undervisningens praksis. De seks ytre kategoriene står i relasjon til seks indre kategorier som sirkunstlærerne fremholdt som særlig viktige i deres arbeide. Alle relaterer til hverandre og sentralkategorien. Jeg vil fremvise hver av kategoriene sammen med fortellinger fra empirien og drøfte disse i lys av mitt teoretiske ståsted presentert i teorikapittelet (kapittel 3). Forholdet mellom de ulike kategoriene er av en slik relasjonell art at flere av de forekommer i hver fortelling. Det er ikke rom for å drøfte alle kategorier som er synlige eller gjeldene i hver fortelling. Jeg har derfor valgt ut fortellinger og drøfter i all hovedsak en indre- og en ytre kategori sammen med en av Björfors dimensjoner relatert til hver fortelling. Jeg vil til sist drøfte analysens sentralkategori. Sentralkategorien vil

sammen med de andre kategoriene og dimensjonene, bli introdusert som en måte å praktisere en relasjonell sirkunstdidaktikk innenfor den relasjonelle sirkunstundervisningen. Først vil jeg ønske dere velkommen til å ta en tur i *Den relasjonelle sirkunstmanesje* som er arenaen for sirkunstillærers undervisning og didaktiske praksis (modellen vil bli drøftet i hele kapittelet, og spesielt i 6.1.7)



**Figur 6: Den relasjonelle sirkunstmanesjen**

### 6.1.1 Sirkunstneren veileder at alt er mulig fra læreren og elevens forutsetninger

I det empiriske materialet kan man se at veiledning i sirkunstundervisningen kan foregå på flere ulike måter:

Det er starten av treningen, etter litt informasjon om denne ukens treninger samler Silja elevene (i alderen 11-15 år) på en rekke. De skal gå igjennom en hoppetaurutine. Silja står foran elevene, hun symboliserer øvelsene med kroppsspråk mens hun forklarer. ”Vi begynner med raden, vi tar det noen ganger før vi går over til gruppedisiplin. Er vi klare?” Elevene: ”Yes!” ”Ok, Still dere på rekke her [...] Tonje og Patrik mangler så Une og Mathilde, dere kan være dem.” Elevene gjør seg klare og posisjonerer seg etter tidligere erfaring med øvelsen og Siljas instruksjoner. ”Nå er dere ganske nærme, ha litt mer mellomrom. Ante, gå litt lengre dit, og kanskje jeg tar bort matten her Vanja? (Silja fjerner matten) Ok, sjekk at dere er på samme linje, ok?” (Observasjon av Siljas undervisning, 02.11.2014).

I det fortellingen over er vi med på Siljas leksjon. Silja er sirkunstneren. Hun samler elevene, gir informasjon om uken og etterpå mens hun forklarer hva elevene skal gjøre så viser hun med egne bevegelser. Hun rekker også å rydde unna utstyr før hun setter elevene i sving. Hun demonstrerer øvelsene for elevene gjennom både språklige og kroppslige instruksjoner. Dette er tydelig i det empiriske materialet i undervisningen både hos Maja og Silja. Når jeg i intervjuet spør Maja hvordan hun ser på overføringen av kunnskap mellom lærer og elev svarer hun på denne måten:

[...] det er jo flere forskjellige måter man kan undervise sirkus på [...] det er jo et veldig fysisk fag [...] og noen elever kan du fortelle det til med ord, mens andre må man vise det til. Det er jo forskjellig hvordan folk lærer også [...] Så jeg føler det er litt sånn hvordan man overfører kunnskapen er avhengig av hvordan eleven er [...] (Maja, intervju til studien, 14.11.14).

Siljas svar på det samme spørsmålet er annerledes. Siljas fokus vender tilbake til der Majas sitat sluttet. Silja trekker frem individet. Hun sier at hver gang hun har time, har hun en plan for den enkelte elev. Hun trekker frem undervisningen som svært personlig og at det viktigste er å se eleven og tilpasse til den enkelte elev. Slik jeg ser det underbygger det empiriske materialet Majas betraktninger om to ulike hovedretninger for overføring av kunnskap i sirkunstfaget, den språklige og den kroppslige instruksjonen. I disse instruksjonsformene ligger ikke nødvendigvis definisjonsmakten ene og alene hos sirkunstlæreren. Dette vil jeg komme tilbake til.

Silja snakker om hvordan det å overbevise elevene om deres iboende muligheter er en av hennes viktigste oppgaver. Hun beskriver dette som en utfordring som slik jeg ser det viser til sirkunstnerens didaktiske kompetanse. Det er en del av det Gudem refererer til som undervisningens *hva*, som representerte den snevreste forståelsen av didaktikken (Gudem, 1983, s.25). Når elevene ikke får det til, eller hindrer seg selv ved å tro de ikke får det til må man finne alternative veier til målet og samtidig kunne innse at i sirkunst må mestringen ofte ta tiden

til hjelp. Dette omhandler den videre forståelsen, nemlig didaktikkens *hvordan* (op.cit.). Björfors dimensjoner ble presentert i teorikapittelet (kapittel 2). *Alt er mulig* er en av disse:

Silja samler de fem elevene i handstående-gruppa til neste øvelse. Patrik (11år) skal sitte på skuldrene til Ask (13år), som i sin tur skal stå på nakkene til Alva (15år) og Une (14år) som står på hender med ryggene mot hverandre. Mathilde (15år) skal hjelpe Alva og Une i posisjon og deretter løfte, eller ta av vekt når, Ask med Patrik går opp på nakkene deres. Elevene posisjonerer seg etter at Silja har gitt beskjed om hvilken øvelse de nå skal trene på. Hun står foran de og hjelper til og kommer med beskjeder om justeringer i elevenes plasseringer. Alva og Une går opp på hender og Silja og Mathilde tar imot. Ask med Patrik står klar bakom. "Patrik du skal holde i føttene." Både Patrik og Ask tar tak i føttene til jentene. Mathilde går ut fra mellom jentene og bak for å løfte Ask. Silja støtter jentene foran og Mathilde løfter Ask og Patrik. Fra jentene på hender høres tydelige verbale uttrykk på at dette er tungt og vanskelig. "Ok, ok, gå ned," sier Silja. Ask går ned og Une og Alva kommer tilbake til stående. De tar en liten pause der Patrik, som er bekymret for at han presser jentene ned når han holder i de blir bedt om å i stedet tenke at han kan trekke de opp. De ler og smiler og danser litt når Silja klapper i hendene og sier: "Ok, nå prøver vi igjen." De gjør det hele en gang til, "Han teller ikke," sier Mathilde. Denne gangen roper Une at Ask glir av nakken hennes. "Det er fint om du teller" sier Silja til Ask. "Det er fint for oss alle," mener Patrik. Når de har telling vet alle hvor i øvelsen de er. De forsøker mange ganger uten å få det til. Etter en gang der Ask og Patrik nesten faller ned samles de alle på gulvet og prater om hvordan de kan få det til. "Hvordan føles det," spør Silja, Ask. "Jeg føler at det er vanskelig å holde balansen, eller jeg vet ikke, vi må sikkert bare prøve mer?" "Ok, vi tar den en gang til og så er vi ferdige med den for i dag." Elevene strekker på seg og finner sine posisjoner. Ask går opp, og blir stående, 1, 2, 3..."Oj," kommer det fra Ask. "Jeg holder mye," sier Mathilde. "Ja, men det var bra, det var ganske nære," bekrefter Silja (Observasjon av Siljas undervisning, 02.11.2014).

I dette empiriske bildet gjennomfører Une, Mathilde, Ask, Patrik og Alva en øvelse som de fleste i utgangspunktet vil karakterisere som umulig. Her har Silja lyktes i å overtale elevene om at dette er mulig. Kanskje er det den umiddelbare belønningen av å beherske noe som tilsynelatende virker umulig som inspirerer elevene i sine forsøk? (Björfors & Lind, 2009, s.66, se underkap. 3.5). Gjennom kyndig veiledning og god støtte i innøvelsesprosessen, med en sirkunstner som evner å bryte ned oppgaven i for elevene forståelige og overkommelige oppgaver, ser de framgang og nærmer seg øvelsen.

For å kunne yte god veiledning har alle lærere behov for kunnskap om sine elevers bakgrunn og kunnskap, deres forutsetninger. De må også være bevisst på sine egne forutsetninger som lærer for å kunne ivareta sine arbeidsoppgaver. Dette referer vi gjerne til som *elev-og lærerforutsetninger* (Hanken & Johansen, 1998, s. 40). Maja og Silja fremholder det å opparbeide seg nære relasjoner i undervisningen. Det kan sees som en metode for å komme nært på elevene, og på den måten opparbeide seg et godt grunnlag for å forstå eleven. Fortellingen inneholder eksempler på begge hovedretningene innen kunnskapstilegnelsen, den språklige- og kroppslige veiledningen. Språket som et av våre fremste kulturelle verktøy er fremholdt av Vygotskij, men også kroppsspråket kan i kroppslige uttrykksfag slik som sirkus, fungere på samme måte slik jeg tidligere har undersøkt i min studie av toddlere i sirkuslek (Moxness, 2014).



Selv om toddlernes kommunikasjon gjerne er kroppslig først og fremst som en språkform forut for det verbalspråklige, kan jeg ikke og vil ikke utelukke validiteten av kroppsspråk som symbolsk undervisningsverktøy selv om elevene er eldre. Det empiriske materialet viser jo at både elever og lærere benytter kroppsspråk som kommunikasjonsform i undervisningen. Kroppen rommer andre uttrykksmuligheter for sirkunstneren som språket ikke alltid evner å dekke. Kroppen rommer også andre muligheter for erkjennelse og forståelse (Hovik, 2012, s.81 Merleau-Ponty i Torvik, 2008, s.51-54, Valberg, 2012, s.189, se underkap 3.3). Det empiriske bildet antyder også hvordan kunnskapsutviklingen skjer i et felleskap bestående av sirkunstlærer og elever og at trening over tid gir resultater. Kunnskap, forståelse og mening i denne øvelsen blir etablert i felles samhandling. Dette samsvarer med det konstruktivistiske paradigmet og det sosiokulturelle læringssynet som ligger til grunn for studien (Postholm, 2010, s.21, se underkap. 3.1). Sirkunstneren går inn for å være det støttende stillaset som Vygotskij omtaler (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.64, se underkap. 3.1). I dette tilfellet ser vi hvordan sirkunstnerens fysiske stillasbygging gjør det mulig for elevene å strekke seg utover den nærmest utviklingssonen og nå sitt potensielle nivå. Til forestillingen tre uker etter denne observasjonen hadde Alva og Une bygd opp sin styrke og Ask og Patrik hadde fått kontroll på balansen og med Mathildes hjelp satt alle de tekniske elementene for å gjennomføre trikset med stor suksess og beundring fra publikum. De hadde under denne perioden ved hjelp av sirkunstnerens stillasbygging, forflyttet sin aktuelle sone til det som tidligere var deres potensielle nivå, noe som sier meg at deres nye potensielle nivå vil være enda mere spektakulære kunster. Alt er mulig.

Ordet *sirkunstneren* har som begrep hentet inspirasjon fra Sirkunst-Nettverk for nysirkus. Som en definisjon på den utøvende sirkunstlæreren er begrepet informert av Østerns redegjørelse for definisjonen av den skapende og undervisende dansekunstneren (2014, s.208). Sirkunstneren er som danseren Østern beskriver, en person med utdanning innenfor sitt fagfelt, i dette tilfellet sirkus. Sirkunstneren er en som, avhengig av oppdrag og kontekst, koreograferer, er utøvende og underviser sirkus. Det er vanlig for de fleste sirkunstnere i Norge å måtte veksle mellom disse rollene. Maja og Silja kan fortelle om en variert arbeidsdag. Maja har hele fire faste arbeidsgivere i tillegg til eget firma og arbeidsområdene strekker seg fra å være utøvende artist, via koreografi og undervisning til ansiktsmaling. Silja driver også eget firma ved siden av sin stilling i kulturskolen. Sirkunstneren gjenkjent i studiens empiriske materiale er den som legger til rette for, organiserer og veileder undervisningen som hun også på forhånd har lagt planer for. Derfor støttes kategorien av begrepet veiledning, som er en av de sju kompetanseområdene

identifisert som av stor betydning for sirkunstneren i FEDEC's undersøkelse *SAVOIRS 00 Reflections on competencies in the circus arts teaching profession and needs for continuing professional development* (FEDEC, u.å, se underkap. 3.6).

### 6.1.2 Sikkerhetsnettet er støtten som skaper tillit i fellesskapet

Silja henter en stor ”gymkasse” for å stå på når hun nå skal hjelpe Mathilde (15år), Une (14år) og Ask (13år) med en øvelse. Elevene har tatt en liten pust i bakken. Når hun kommer med kassen gir hun beskjed til Patrik og Alva om hva de skal øve på under tiden. Silja skyver på plass kassen og roper på Ask. Han skal stå på hendene, med en hånd på hodet til Une og den andre på hodet til Mathilde. Elevene forbereder seg, jentene står skulder ved skulder med lett bøyde ben og den armen som vender vekk fra den andre opp i luften slik at Ask kan gripe armene for å klatre opp. Mathilde tar den andre hånden på ryggen og lager et første trinn for Ask. Han tar hendene deres, kliver i hånden til Mathilde og setter den neste på Unes skulder og så Mathildes. Han er oppe. Silja kliver opp på kassen slik at hun kan holde han, eller passe han som de sier. Jentene fører Asks grep om deres hender over på sine hoder, og mens en hånd støtter handen på hodet, støtter den innerste opp over Asks albue, slik at han lettere kan balansere. Silja holder løst om Ask hofter, slik at han vet at hun er der om han skulle falle, men slik at han samtidig kan styre og kjenne om han har kontroll på øvelsen. Ask går rolig opp på hender, og forsiktig ned (02.11.2014).

Når man står på hender oppe på hodene til noen andre, da er det på ordentlig. Det er nesten så man kan høre trommevirvelen når Ask bryter opp i handstående. Risikomomentet, faren, er en del av det som gjør sirkunst til sirkunst. Farefulle handlinger på scenen gir resonans i vårt innerste (Boussiac, u.å., se underkap. 3.2). Når publikum, eller her andre elever, ser Ask stå på hender høyt der oppe avfyres de samme visuomotoriske speilnevronene i hjernen hos de som ser på, som hos Ask (op.cit.). Det ligger en gjenkjennelse i faren, i risikoen som Ask her tar. Ask har høydeskrekk og for han har det vært en prosess å kunne gå så høyt opp og stole på at andre holder han. Silja har arbeidet gradvis for å opparbeide tillit hos han og gruppen. Hun hadde allerede deres tillit som sirkunstlærer, men tilliten til at øvelsene hun foreslår er mulig nettopp for disse elevene på dette tidspunktet i deres utvikling må innarbeides. ”Att ha tillit är inte något som man lär sig en gång för alla. Att ha tillit är något som måste erövrats igen och igen.” (Björnfors & Lind, 2009, s.94, se underkap, 3.5). Dette kommer til syne når det nå er lenge siden Ask har gjort dette. Hans undermenn må vinne tillitten tilbake igjen.

I Björnfors arbeide er dimensjonen tillit representert gjennom luftakrobatenes arbeide eksemplifisert gjennom hvordan de flyger gjennom luften og forhåpentligvis fanges av sin catcher (Björnfors & Lind, 2009, s.94). I denne studien har dimensjonen tillit blitt synlig gjennom den *kroppslige* og *mentale* støtte sirkunstlæreren gir til sine elever og elevenes evne til å ta i mot og dra nytte av denne støtten. I begynnende trening på vanskelige momenter er elevene helt avhengige av sirkunstlærerens eller andre elevers fysiske støtte jamfør Vygotskijs stillasbygging

for å kunne trene godt, oppnå mestring og unngå skader. Ved sirkunstlærerens etablering av støtte kommer eleven inn i læringssonen og kan nå sitt potensielle utviklingsnivå (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.62-64, se underkap. 3.1). Björfors påpeker at tillit er en muliggjørende faktor (Björfors & Lind, 2009, s.94). Det empiriske materialet tyder på at det også er slik her. Hadde ikke Ask hatt tillit til at Silja stod på kassen og passet han, så ville han ikke ha prøvd å stå på hendene på hodene til Une og Mathilde. Ask kan heller ikke stå på hodet til hvem som helst. Han kjenner jentene godt, gjennom timer med trening i felleskap har tilliten til at nettopp Mathilde og Une kan dette, vokst frem og gjort det hele mulig. Denne tilliten er av eksistensiell art jamfør slik Løgstrup skriver det: ”Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender.” (Løgstrup, 2000, s.37, se underkap. 2.5). Hvis Silja aldri hadde etablert det støttende stillaset for Ask, så ville han som sagt ikke ha forsøkt dette trikset, og enda viktigere når Silja *er* stillas, så holder hun og de andre jentene helt konkret Asks liv i sine hender og på sine hoder.

Noe som ble synlig for meg i observasjon av undervisningen og spesielt i transkriberingsprosessen var dette: Det er ikke bare sirkunstlæreren som kan ta initiativet, etablere sikkerhetsnett på treningen og slik legge til rett for at det umulige kan bli mulig, det kan også sirkunsteleven:

Maja prater med Idun (16år) om ulike triks og kombinasjoner i lufring, som er Iduns disiplin. Maja har også trent lufring den siste tiden, og vil gjerne få til å henge etter vristene. Idun viser en kombinasjon hun har øvd på i det siste: Hun balanserer på magen i ringen før hun plutselig trekker kroppen sammen slik at hun roterer rundt ringen og kommer tilbake i magebalansen. Deretter tar hun tak i ringen ved hoftene og lar seg raskt og smidig gli fremover slik at hun tilslutt henger i ringen kun etter vristene. Maja har hele tiden sett på. Idet Idun slipper seg ned kommer Elsa (16år) forbi og mens hun passerer Idun sier hun smilende ”Det der kan jeg!” Maja forbereder sikkerhetstau for å forsøke det samme selv og Idun foreslår å senke ringen, noe hun gjør. Mens Maja forbereder ringen tøyer Idun spagat sammen med Elsa. Maja henter Eirin (17år), Vanja (14år), Aina (14år), Tindra (15år) og Alva (15år). Alle driver de med luftakrobatikk og Maja sier at dette er et fint triks for luftakrobater å øve på. Maja går opp for å vise. Hun plasserer vristene i ringen flytter hendene til tauene slik at hun kan sikre seg selv. Når hun kjenner at vristene bærer slipper hun tauene. Maja jubler og klapper og elevene med henne. Hun sklir kontrollert ned på sikkerhetsmatta mens hun ler og sier ”Jeg har aldri fått det til før!” Mens Maja enda ler i gledersrus går Idun opp og forsøker. Hun gjør magesnurren til to vrister og forsøker deretter henge i en fot, men hun faller ned på matta. Etter henne forsøker Elsa, også hun kan henge etter vristene. Flere viser interesse for det som skjer ved ringen. Nå er både Ask (13år) Elon (12år) og Anna (15år) også kommet til og spør de elevene som venter på tur hva det er de gjør og hvordan det skal gjøres. Aina, Vanja, Alva og Tindra forsøker. Noen henger lengre og bedre enn andre, men alle henger litt. Ante (13år) kommer også til, og nå står nesten hele gruppa i kø for å prøve, kun Kiran (16år) og Hedda (16år) trener diabolo. Elon, Anna, Ante ja, alle som har stått i kø forsøker. Det er et triks som gjør vondt, som det står respekt av å beherske og som gir store blåmerker på vristene (Observasjon av Majas undervisning, 04.11.2014).

Her er et eksempel på at sirkunstelever også kan definere hvordan man deler og sammen utvikler kunnskap i sirkunst, slik jeg skisserte i delkapittel 6.1.1. I denne fortellingen er det Idun som er

sirkunstlæreren, riktignok sammen med Maja. Iduns kompetanse i luftring begynner rent teknisk og overgå flere av hennes lærere, noe som gir rom for at kunnskapsdelingen innenfor faget ikke behøver å gå kun den ene veien, fra lærer til elev, men også elever i mellom og fra elev til lærer. Elevene Idun og Elsa kan et triks som Maja gjerne vil lære seg. Selv om Maja ennå ikke behersker denne øvelsen, synes hun det er et viktig triks for luftakrobatene å kunne. Da Maja signaliserer overfor Idun at dette er noe hun ønsker å øve på foreslår Idun at Maja kan prøve slik hun selv lærte det. Hun senker ringen og lar Maja feste tauene, som her er en materiell form for støtte som muliggjør for den enkelte å forsøke å henge etter føttene selv om man ikke har prøvd dette før. Det som skjer etterpå tyder på at ulike sirkunsttriks kan ha en relasjonell funksjon lignende Valbergs omtalelse av *tilhørighet* (Valberg, 2012, s.184, se underkap. 3.3). Situasjonen vitner også om en våken *henvendthet* fra Iduns side, men også fra de andre elevene som kommer til. Idun er henvendt mot salen, hun er åpen og informerer de andre om hva de gjør og hva som skjer når de kommer til. Henvendthetens dialogiske aspekt og tilhørigheten forsterkes gjennom elevenes handlinger når de etterpå står og ser på og sammenligner blåmerkene på vristene som øvelsen gir (Valberg 2012, s. 180). Dette er et vanskelig triks, det er smertefullt og det ligger en viss respekt og anerkjennelse fra det barne- og ungdomskulturelle felleskapet, som elevene etablerer å beherske dette. Dette bildet et tydelig eksempel på det lærende felleskapet og det relasjonelle aspektet i sirkunstundervisningen.

Maja nevnte i intervjuet at man som lærer aldri er ferdig utlært. Man kan heller ikke alle triksene i alle sirkunstdisiplinene som undervises (på TKK og NN så undervises det nærmere 30-40 sirkunstdisipliner alt etter hvordan man definerer en disiplin). Maja påpeker at man som sirkunstlærer må være åpen for å endre sitt perspektiv og lære seg nye ting, slik hun gjør her. Hun sier: "[...] det utvikler seg jo hele tiden nye sirkusdisipliner[...] så du må liksom, du kan aldri kom inn i en tilstand der du bare lukker hodet og sier at slik er det." (Maja, intervju til studien, 14.11.14).

*Fellesskapet* fremheves som viktig for kunnskapsutviklingen av forskningsdeltagerne. Det empiriske materialet og sirkunstlærernes uttalelser kan tyde på at elever som kjenner hverandre godt har større forutsetninger for å kunne tilegne seg krevende sirkunsttekniske ferdigheter enn elever som har mindre kontakt og ustabilere relasjoner med hverandre. Denne gruppen elever trener sammen to ganger i uken, noen av de tre ganger og de omgås og trener sammen på fritiden. Valberg peker på hvordan aktører på konsert må forholde seg til hverandre i relasjonsetableringen (2012, s.184, se underkap. 3.3). Sirkunstneren og elevene er ikke på

konsert, de er på trening, men for å etablere gode relasjoner til hverandre må de henvende seg til den andre. Henvendelsen, eller oppmerksomheten rettet mot felleskapet, er ikke bare en dialog mellom eleven og sirkunstlæreren, men også elevene i mellom. Denne dialogen kan være både kroppslig og språklig slik det empiriske materialet tidligere har vist. Når tilliten er der, kan det tekniske og artistiske perfektioneres. I dette tilfellet tyder det på at det er de menneskelige kvalitetene, det sosiale, som er limet i sirkunstundervisningen. Det kommer tydelig frem i intervjuene at det sosiale er sentralt i Silja og Majas undervisning. Sikkerhetsnettet i undervisningen etableres altså av felleskapet og det sosiale samholdet. Silja sier det slik: ”Jeg føler også at det er en stor del av undervisningen, det sosiale, ikke bare det faglige. Eller man bruker det faglige for å styrke det sosiale på en måte.” (Intervju til studien, 10.11.14). Her kunne man argumentere for at Silja sier det motsatte av det jeg ønsker å få frem. Slik jeg tolker Silja her så trekker hun først frem viktigheten av det sosiale. De sosiale båndene mellom disse elevene forsterkes av deres tilknytning til det faglige, til sirkunsten. Når elevene er trygge på hverandre og læreren gjennom styrkingen av de sosiale båndene er de også klare for å ta det faglige og sine sirkunstekniske ferdigheter til neste nivå. Det kan sees som en av grunnene til at både Maja og Silja ønsker at elevene trener flere ganger i uken, det handler ikke bare om teknisk og artistisk trening, men at de kjenner en tilhørighet og tillit til fellesskapet på sirkunst. Gjennom sirkunsten har de styrket det sosiale som i sin tur gir rom for tillit som igjen muliggjør det som først synes å være umulig.

### **6.1.3 Å følge med blikket er observasjon som krever nærvær i rommet**

Silja ser ut i lokalet. Hennes blikk fanger opp Vanja som øver på hoppetau. Hun går frem for å vise mens hun sier: ”Du må bøye føttene når du er i bakken, når du tar sats, men når du er i lufta så skal de være strake. Deretter snur hun og vender blikket tilbake til Tonje. Hun hjelper henne med å sette opp utstyret. Silja kaster ett blikk på Mathilde og Une i trapesen og roper: ”Husk å pointe tærne!” Nå er Tonje klar og hun hopper opp på rolaen. Silja står foran: ”Se på publikum med en gang du hopper opp, du kan trikset, så se på publikum!” (Observasjon av Siljas undervisning, 02.11.2014).

I det empiriske materialet fremstår observasjon som et av de tydeligste elementene i undervisningen hos begge sirkunstlærere. De er både deltagende observatører og ikke-deltagende. Det er mest iøynefallende hvordan sirkunstlærerne observerer elevene i utførelsen av ulike momenter, for så å gi feedback på dette. Materialet antyder at observasjon er et viktig redskap for eleven også. De observerer både sirkunstlæreren når hun demonstrerer øvelser og andre elevers utførelse. Sirkunstlæreren demonstrere øvelser for eleven å imitere. Det empiriske bildet over viser eksempler på dette. Silja observerer aktiviteten i rommet. Hun er tilstede i

øyeblikket og slik jeg ser det, evner hun derfor å fange opp Vanja og hennes behov for veiledning i sin trening. Silja er egentlig engasjert på annet hold, og når Tonje er klar for å trene videre er Silja tilstede i denne situasjonen også.

Björfors beskriver nærvær gjennom å referere til den sterke konsentrasjonen man ser hos artistene, som i dette tilfellet blir elevene, like før de skal gjennomføre for eksempel et slikt hopp som Tonje gjør her. Når vi snakker om en slik form for nærvær blir det, slik jeg ser det, lærerens oppgave og legge til rette for at undervisningssituasjonen kan skape slike øyeblikk, øyeblikk der ”tiden strekker seg [...] og det ikke finnes rom for å være noe annet enn seg selv” (Björfors & Lind, 2009, s.86, egen oversettelse). Nærvær i undervisningssituasjonen handler om sirkunstlæreren og elevenes evne til å vise en allestedsnærværende oppmerksomhet i hele sanseapparatet. Når Maja og jeg gikk gjennom materialet sammen sa hun at den kroppslige nærheten som elever og lærere opplever i sirkunsten bidrar til å øke det vi gjennom språket referer til som den psykiske nærheten. Hun følger opp med:

[...] en ting er å veilede dem med det tekniske og artistiske innen sirkus. Det kan være utfordrende nok, jeg innser mer og mer at jo bedre man klarer å se dem som menneske, jo bedre relasjon får man til dem og jo mer kan man faktisk klare å lære dem. Har man klart å bygge en plattform for at de stoler på deg og vet at du ser dem og har troa på dem, så kommer man mye lengre. Trygghet i relasjonen sirkuslærer -elev, men også mellom elevene, er helt essensielt for å få trygge og glade sirkuselever (Maja, tilbakemelding til forskeren, 19.04.2015).

Å være tilstede i øyeblikket blir med Valbergs ord sirkunstundervisningens ”særlige-nå-øyeblikk”. Det blir en slags måte å lytte på (Valberg, 2012, s.189). Silja lytter med blikket, og gjennom kroppens evne til å forstå, med hele seg i det hun ser ut i rommet og gir tilbakemelding til Vanja, Tonje, Une og Mathilde. I relasjon til sirkunstlærerens mulighet til å *følge med blikket*, står den indre kategorien *rom*.

*Rom* skaper forutsetninger eller legger rammer for vår opptreden og utfoldelse. Valberg skriver om *rammebetingelser for scenerommet* som jeg i min tolkning av Valbergs fremstilling av den relasjonelle musikkestetikken relaterer til undervisningsrommet og denne studiens bidrag til en relasjonell sirkunstdidaktikk (Valberg, 2012, s.185, se underkap. 3.3). Elevens syn på sirkunstundervisningen er annerledes enn lærernes. Våre forventninger til rommet er ladet med våre tidligere erfaringer, slik utformingen av et konsertlokale med Valbergs ord legger til rette for ulike lyttestrategier som kanskje ikke er optimale for relasjonelle opplevelser (op.cit.) er gymsalen ikke alltid optimal for sirkunstundervisning. I denne studien foregår undervisningen i

en ordinær gymsal på en lokal barneskole. For elevene og sirkunstlærerne er likevel *denne gymsalen* annerledes. Valberg beskriver konsertrummet som utviklet med tanke på en spesiell lyttestrategi og publikum (op.cit.) Sirkunstlærernes gymsal er også slik. Det er en gymsal, men brukes aldri av de *som gymsal*. Ingen av de aktivitetene som vanligvis foregår i en gymsal foregår i denne salen når det er sirkunstlærere og elever er tilstede. Når det ble bestemt at denne gymsalen skulle benyttes til sirkunsttrening ble det også gjennomført tilpasninger, det ble montert en luftrigg for luftakrobatikkutstyr og galleriet i gymsalen er lagerplass for sirkunstutstyr- og kostymer. Dette er med på å transformere gymsalen om til sirkushall på kveldstid og helger, slik Valberg tar til orde for å ta fysiske grep for å tilpasse rommet til å fylle den ønskede hensikt (op.cit.). Under observasjon av Majas undervisning kom det tydelig til uttrykk at forventningene til rommet er knyttet til aktiviteten sirkunst og ikke skolens kroppsøvingsfag:

Elevene holder på med en øvelse der de jogger omkring og skal forsøke å ta plass i hele rommet på en best mulig måte. Maja ber elevene være oppmerksomme på hverandre og sier at de skal stoppe helt opp når de merker at en annen stopper. De gjør dette noen ganger før Maja sier: "Husk å fyll ut tomrommene, ikke spring i ring, det er ikke en gymsal det her..." Akkurat når hun har sagt det bryter hun og elevene ut i latter. (Observasjon av Majas undervisning, 04.11.2014).

Maja snakket i intervjuet varmt og lenge om at hun ønsker et eget og mer egnet lokale for sirkunstundervisningen. Rom skaper forutsetninger, slik Valberg poengterer (2012, s.185, se underkap. 3.3). Maja mener at en egen sirkunsthall ville bidratt til at utviklingen av sirkunst som scenekunst og pedagogisk praksis kunne ha skutt fart. Det må jeg si meg enig i, sirkunsten ville ha fått et hjem, et eget sted der kunstformen kunne ha fått utviklet seg på sine egne premisser. Temaet synes viktig å nevne, men vil ikke bli gjenstand for videre drøfting her i denne oppgaven. Den får komme i en annen manesje.

#### **6.1.4 Feedback, å få respons når man mislykkes eller lykkes, en vurderingsform**

Elevene forsøker en første gang, og en av de to elevene med hoppetauet som hopper sammen med alle andre mens de beveger seg bortover rekka mislykkes og det stopper opp. "Ok, bra! Vi tar det en gang til." Denne gangen går det bedre og det kommer entusiastiske tilrop med applaus fra sirkuslærerne under utføringen av øvelsen. "Ja, så du kan gjøre sånn at du stopper slik (viser mens hun forklarer til en av de elevene som har hoppetauet). "[...] og du må snu deg og gjøre slik, Merete." (Merete prøver). "Bra, ja, ok. Bare stopp slik! Flott! En gang til!" (Observasjon av Siljas undervisning, 02.11.2014).

Sammen med den ytre kategorien *Å følge med blikket- Observasjon*, var *Feedback*, respons i en eller annen form (kroppslig-demonstrerte eller i språkform), det empiriske materialets tydeligste identifiserte ytre kategori. I det empiriske bildet over møter vi en gruppe elever som øver på en

rutine til en forestilling. Det er deres oppgave, læreren og elevenes *hva* for denne delen av treningen. Sirkunstlæreren har på forhånd gitt instruksjoner og demonstrert *hvordan*. Øvelsen har som mål at det skal skje en utvikling og læring i form av felles beherskelse av bevegelsesmønstre, dette kan sees som et *hvorfor* i denne sammenhengen. Elevens læring skjer ikke i et vakuum. Slik jeg har vært inne på tidligere er samspillet, det relasjonelle og de støttende prosessene som læreren og også fellesskapet lager et viktig bidrag i læringsprosessen med utgangspunkt i Vygotskij og læren om utviklingssonene. De øver til forestilling og koreografien for nummeret er skapt av Silja, noe som bekrefter at hun både jobber skapende med sirkunst og underviser, jamfør slik Østern (2014) skriver om dansekunstnerens virksomhet.

Feedback og respons er gjennom en refleksiv hermeneutisk prosess, som beskrevet i metodekapittelet, blitt koblet sammen med Björfors dimensjon *å mislykkes*. Jeg har selv valgt å legge til (*eller lykkes*), da jeg mener å se tendenser i materialet til at sirkunstlærerne ikke fokuserer så mye på hvordan elevene mislykkes, men snarere ser etter muligheten som ligger i det ikke helt vellykkede forsøket. Det er som Björfors sier, man må ta godt vare på hver eneste liten feil, og lete etter suksess og utvikling- og endringspotensialet i feilen (Björfors og Lind, 2009, s.80, se underkap. 3.5). I det empiriske bildet over ser vi eksempler både på muntlige tilbakemeldinger, kroppslige demonstrasjoner og spontane tilrop og applaus. Feedback foregår på mange plan. En form for feedback til elevene som Silja trekker frem i intervjuet, er hvordan hun stadig må overbevise elevene om deres iboende evner. Jeg ser dette som et tegn på hennes tro på deres muligheter til å lykkes, mens elevene på sin side kanskje er tilbakeholdne, eller må overtales som Silja sier på grunnlag av frykten for å mislykkes? At det ligger en mulig suksess på lur bak hver flopp (op.cit.), er ennå ikke tydelig for elevene. De er mest vant til å forholde seg til en skolehverdag som deler kunnskap og ferdigheter inn i rett og galt, og det kan tenkes at dette påvirker og av og til hemmer deres utvikling innen sirkunstfaget, her er jo alt mulig.

*Vurdering* er den indre kategorien til *Feedback-Respons*. Vurdering handler om å gjøre en systematisk og strukturert bedømmelse i forhold til visse kriterier (Waagen, 2011, s.157, Hanken & Johansen, 1998, s. 117, se underkap. 3.1). I denne studien er vurdering som en av de indre kategoriene et bidrag til den relasjonelle sirkunstdidaktikken i form av lærere og elevers mulighet for å forbedre undervisningen gjennom å vurdere seg selv og hverandre. For å kunne dra nytte av vurdering må man ta stilling til hva som skal vurderes, hvordan man velger ut kriterier for vurderingen og hvorfor, og ikke minst hvem som skal vurdere hvem? (Waagen, 2011, s.157, Hanken & Johansen, 1998, s.30). I vurderingsprosessen møter en med andre ord alle



de didaktiske grunnspørsmålene. Elevene er vant til å møte lærerens vurdering på sirkunsttreningene. Det skjer hele tiden, nesten hver gang de utfører en øvelse gis det en tilbakemelding på denne. Det er fordi det er elevens vekst, kunnskapsutvikling og evne til kunnskapsdeling som er sirkunstlærernes mål. Dette stemmer godt overens med målene kulturskolen har for eleven, hvor vurdering ikke handler om konkrete kompetansemål, men snarere er en prosessuell vurderingsform (Waagen, 2011, s.157). Læringspotensialet i positive tilbakemeldinger kan være store. For sirkunstlæreren peker det empiriske materialet i retning av et mål om å forankre tilbakemeldingen i kroppen. Vanlige uttalelser på trening kan være "[...] hvordan føles det?" eller "[...] kjenn etter hva slags posisjon du er i nå, og forsøk å ta vare på den følelsen." Uttalelsene forsterker kroppens rolle som vårt anker i verden og vår første resepsjon for mottak av ny kunnskap (Hovik, 2012, s.81, Merleau-Ponty i Torvik, 2008, s.51-54, se underkap. 3.3).

### 6.1.5 Trening er mange repetisjoner, kunsten å balansere tiden

Elevgruppa fortsetter å jobbe med hoppetaurekka. Vanja (14år) skal hoppe fra høyre mot venstre på fremsiden av de andre elvene som står på rekke vendt mot publikum, mens Merete (14år) hopper fra venstre mot høyre på baksiden av rekka. Slik kan de passere hverandre mens de hopper med de andre og endre opp på motsatt side. Silja gir instruksjer; "Pass på at dere er på samme rekke! Nå er Patrik (11år) en halv meter bak. Ante (14år), pass på at du er på samme linje." De forsøker igjen og det stopper opp. Silja sier "vi tar det igjen". Denne gangen går det nesten. "En gang til, vi kan ikke avslutte nå, for dere kan det her! Ok, ale hopp!" Det stopper opp denne gangen også, men Vanja og Merete står på og knoter seg igjennom rekka. "Ok, det stopper opp på samme plass...ok, hmmm. Nå tror jeg at vi må gå videre, men da vet vi at vi må øve på denne." (Observasjon av Siljas undervisning, 02.11.2014).

Sirkunstlæreren fortsetter sammen med elevene å trene repetitivt på hoppetaurekka. Hyppigheten av repetisjon av øvelser i det empiriske materialet tyder på at dette er noe lærerne vektlegger, og må legge vekt på, i elevenes kunnskapstilegnelse i sirkunstfaget. Både Maja og Silja sier det ettertrykkelig i intervjuene også: De ønsker at elevene skal trene mer, både i egen- og gruppedisiplin og helst hver dag.

Når det gjelder de ytre og indre kategoriens teoretiske relasjon til Björfors dimensjoner er det dimensjonen balanse som her får stå sammen med *trening* og *repetisjon*. Trening er kategoriens *hva*, repetisjonen er den sterkeste formen for *hvordan* treningen foregår i denne studien. Balanse står sammen med trening og repetisjon fordi som Björfors understreker så er det å være i balanse ekvivalent med å være i bevegelse (Björfors, u.å. b). "Balans är en ständig rörelse in i och ut ur balanspunkten. Försöker man att hålla fast den, så faller man." (Björfors & Lind, 2009, s.94, se underkap. 3.5). Sirkunstlæreren må her etablere et treningsrom for eleven slik at repetisjonene i

treningen står i balanse med elevens tidligere nevnte forutsetninger og hele tiden utfordrer eleven. Som en følge av dette vil elevene alltid befinne seg i utviklingssonen, noe som er elementært da det er her læringen utvikles (Lyngsnes & Rismark, 2007, s.65, se underkap. 3.1). Slik jeg ser trening og repetisjon i materialet står dette i et stadig spenningsforhold sterkt relatert til den indre kategorien tid. Tid til å trene er viktig for sirkunstlærerne.

*Tid*, men også *vurdering* er sentrale faktorer i forrige fortelling. I dette tilfellet var undervisningsøkten så langt fremskredet at Silja så ut til å vurdere at det var tid for å gå videre. Slik jeg leser Silja kunne hun gjerne ha fortsatt denne øvingen med flere repetisjoner. Der hun konstaterer at: *”Ok, det stopper opp på samme plass...ok, hmm.”* gjør hun slik jeg tolker henne, en rask vurdering knyttet til hva det er som ikke fungerer. Tiden strekker ikke til, både i det aktuelle vurderingsøyeblikket og i leksjonen som helhet og Silja velger derfor å gå videre. Hun får tenke mer på hvordan man kan løse utfordringene i hoppetaurekka senere. Tid er en viktig rammefaktor som med bakgrunn i Silja og Majas refleksjoner i intervjuene viser at sirkunstundervisningen i det kulturskolerelaterte feltet muligens ikke svarer til sirkunstfagets natur. Det beskrives av begge forskningsdeltagerne som en nødvendighet for de som ønsker å satse, å trene oftere enn de pedagogiske sirkunsttilbudene i studien gir mulighet til.

### **6.1.6 Undring og utforskning, en hengivenhet i sine arbeidsmåter**

Maja tar Antes diaboløer (sjongleringsobjekt) og setter de ut på gulvet med noen meters mellomrom. Hun setter seg deretter ned på gulvet og forsøker å trille diaboløen langs gulvet. Noen av elevene skal gjøre dette for Ante på forestillingen. Diaboløen ruller skeivt. Hun går og henter den og forsøker igjen. Denne gangen treffer diaboløen den oppstilte diaboløen (som kanskje var ment å symbolisere Ante?). Hun henter diaboløen og triller den en gang til og denne gangen passerer diaboløen den oppstilte ute på gulvet. Maja samler begge diaboløene, løfter de opp og prøver hvordan de passer i eller på hverandre før hun setter de fra seg og går og hjelper Aina med en håndståendeøvelse. (Observasjon av Majas undervisning, 03.11.2014).

Her ser vi hvordan Maja utforsker diaboløenes muligheter i forhold til en av oppgavene som var utfordrende for elever i gjennomgangen av Antes nummer tidligere på treningen. Maja undrer seg og finner det hensiktsmessig å prøve selv for å opparbeide seg en erfaring med hvordan diaboløene oppfører seg når de blir tilført fart og skal rulle bortover gulvet. Gjennom en slik utforskningsprosess erfarer Maja selv noe nytt, samtidig som hun viser for elevene at hun er åpen for nye inntrykk og ønsker og evner å ta til seg ny kunnskap. Hun sier det selv i intervjuet: ”Du er aldri ferdigutlært [...] du utvikler deg sammen med kollegaene, [...] du utvikler deg alene, elevene dine får deg til å utvikle deg.” Slik jeg ser dette empiriske øyeblikket hadde Maja, konfrontert med oppgaven å veilede Ante, behov for nye impulser relatert til Antes egedisiplin-

diaboloen for å kunne bidra i prosessen. Disse impulsene tok hun initiativ til å skaffe seg gjennom en undrende og utforskende holdning til diaboloens egenskaper og muligheter.

Majas handling her kan drøftes med speiling i Björfors dimensjon *hengivenhet* (Björfors & Lind, 2009, s.96). Hennes undring og utforskende holdning relatert til Antes disiplin synes for meg som om Maja viser stor hengivenhet i sin yrkesutøvelse. Som jeg trakk frem i underkapittel 3.5 blir uttrykket hengivenhet likestilt med varme, positive ord som blant annet kjærlighet og tilbøyelighet (Gundersen & Berulfsen, 2000, s.94). Dette betyr at hengivenheten handler om noe mer enn å være engasjert i jobben sin. Det ligger følelser bak. For meg er hengivenheten tett knyttet til alle kategoriene, både de ytre og de indre. Maja sier at det å være sirkunstlærer er større enn en jobb, for meg vitner det om en stor hengivenhet til yrket:

[...] Det er ikke en jobb som du går til og så glemmer du det når du går derifra. Det er ikke en sånn jobb! Det er en jobb der du, ja, du tenker på det. Det kan være også samtaler man har med elever hvis man ser at de ikke har det bra eller ser at de [...] ja, kanskje det har skjedd noen ting i livet deres som de bare spontant deler med deg. Det er akkurat som den her fysiske treningen åpner opp. Det sitter mange tanker og følelser i kroppen og med den fysiske treninga så føler jeg at man kommer veldig nær de, på et psykologisk plan. Det kan vær helt personlige ting som får deg til å tenker på de eller tenker på hva du skal si til de neste gang du møter de. (Maja, intervju til studien, 14.11.2014).

Maja understreker at dette betyr mye arbeid utenom den ordinære arbeidstiden og hengivenheten har mange måter å komme til syne på. Det kan være i det daglige arbeidet, eller i uttalelser som Majas, eller når man sitter døgnet rundt i en uke før forestilling, bare avbrutt av de timene en underviser, og syr kostymer til 180 elever, som er en del av Siljas hengivenhet til yrket. Hvis man spør seg om hvor denne hengivenheten kommer fra, kan det være vanskelig å svare på dette, men både Maja og Silja understreker at sirkunst er jo deres liv, og det fortjener hengivenhet etter min mening.

Fortellingen som innleder dette delkapittelet viser et eksempel på en *arbeidsmåte* læreren kan ta i bruk for å skaffe seg nye impulser gjennom en undrende og utforskende holdning relatert til muligheter i kropp og materiale i sirkunst. *Undring & utforskning* er slik materialet antyder, en av de kategoriene som kanskje i størst grad bidrar til nyskaping og kreativitet innenfor faget. *Undring & Utforskning* er tett forbundet med *hengivenhet* og også nært koblet til at *alt er mulig*. I det empiriske materialet kommer det frem at sirkunstlærerne ofte må la elevene jobbe på egen hånd eller i mindre grupper uten voksen veiledning, på grunn av store grupper og høyt arbeidspress. Det er også en arbeidsmåte. Det kan høres negativt ut, at elevene jobber alene, men det behøver ikke å være det. Det kan se ut som at når elever arbeider på egen hånd, viser de et annet initiativ, motivasjon og ansvar for egen og de andres læring. Det forutsetter derimot at de

er kommet på et modenhetsnivå som gjør at de behersker å trene alene, noe sirkunstlærerne trekker frem i intervjuene. Det er disse elevene:

Eee..Ante! Hvordan gjør jeg med to? Hedda refererer til diaboloen og lurer på om Ante kan vise hvordan man starter med to. Maja er opptatt, men hun er heller ingen diabolist og det vet Hedda. Hun starter å gi diaboloen fart, men den ”henger seg opp.” Ante tar over for å vise. Han tar raskt fart og plukker opp en diablo til. Han setter også fart på denne og viser for Hedda hvordan hun starter to diaboloen. Nå tar Hedda over igjen og setter fart på den første. Ante vet at dette ikke er så lett i begynnelsen, så han overlater ikke Hedda helt til seg selv. Når hun har fått fart på den første diaboloen setter han på den andre for henne. Hedda forsøker flere ganger, men det lykkes ikke helt ennå. Mens Ante og Hedda har holdt på har Kiran kommet til, han behersker to diaboloen bedre enn Hedda, men ikke slik som Ante. Nå øver de sammen alle tre. (Observasjon av Majas undervisning, 03.11.2014).

Det denne fortellingen viser er også en del av innholdet i den ytre kategorien *Sikkerhetsnettet-Støtte (6.1.2)*. Fortellingen viser en elev som demonstrerer øvelser, forklarer for og fysisk går inn og støtter sine medelever. Hedda tar her initiativet til å be om hjelp, veiledning og støtte hos den, for å si det med Vygostkijs uttrykk, mer kompetente medeleven Ante. Hun henvender seg til Ante og er slik Valberg sier henvendelsen anmoder, aktivt lyttende (2012, s.180, se underkap. 3.3) Han på sin side tar positivt imot initiativet og deler jamfør Valberg, sin kunnskap med Hedda. Han mottar henvendelsen, tolker Heddas hensikt og går inn i dialogen med en re-henvendelse (Valberg, 2012, s180). Ante har trent mye diablo og det har gitt han den kunnskapen at han vet at det er utfordrende og lite inspirerende til videre øving om han bare viser, forklarer og forlater Hedda. Derfor etablerer han et støttende stillas rundt henne slik at hun kan øve og til en viss grad beherske med hans hjelp og slik se målet for sin nåværende potensielle utviklingssone. Når noen trener på en ting en har lyst til å lære, bidrar det relasjonelle aspektet i sirkunstdidaktikken til at Kiran kommer til. Sirkunst er lettere og mer motiverende å trene sammen. Det kan se ut til at felles undring og lærelyst sammen med en utforskende holdning bidrar til utvikling av kunnskap i sirkunst.

### **6.1.7 Relasjonell Sirkunstdidaktikk er et samarbeide**

Relasjonell sirkunstdidaktikk er sentralkategorien i den relasjonelle sirkunstmanesjen. Det er den relasjonelle sirkunstdidaktikken som denne studien foreslår som en god didaktisk inngang til sirkunstundervisningen i det kulturskolerelaterte feltet. Modellen er sirkulær og med en stjerne hvilende på et heksagon. Den er til forveksling lik en manesjematte. I kontrast til alle trekantene som symboliserer didaktikkens grunnspørsmål *hva*, *hvordan* og *hvorfor* er kategorien relasjonell sirkunstdidaktikk også manesjeformet. Sirkunst har sine røtter i manesjen, men her er det fordi at sirkelen for meg symboliserer en mer åpen inngang til den relasjonell-pluralistiske og

performative kunstdidaktikken (Aure, 2012, s.4, se underkap. 3.2.), som den relasjonelle sirkunstmanesjen og sirkunstdidaktikken henter sin inspirasjon fra. Alle innganger er mulige ville kanskje Björfors ha sagt.

Sirkunslærerne i det kulturskolerelaterte feltet har stor frihet når det kommer til å planlegge egen undervisning. Det forutsetter at lærerne er i stand til å handle reflektert og gjøre gode begrunnede valg. Slik jeg tolker Maja og Siljas praksis gis deres arbeid i stor grad retning styrt av elevenes interesser og avgjørelser. Noe som kan være med på å gjøre sirkunstundervisningen meningsfull for elevene. Det at betrakteren som Aure kaller det, jeg ville sagt sirkunsteleven, har fått en større medskapende rolle kan leses som et paradigmeskifte som har pågått ikke bare innen kunsten, men også i overgangen fra sirkus til nysirkus, og som er en tydelig del av den relasjonell-pluralistiske og performative kunstdidaktikken (Aure, 2013, s.14, se underkap. 3.2.).

Relasjonell sirkunstdidaktikk er her blitt redegjort for i kraft av gjennomgangen av de ulike indre og ytre kategoriene i modellen. Når Bjørndal og Lieberg (1978) utviklet den didaktiske relasjonsmodellen som har vært til min inspirasjon, var den tenkt til å kunne være til hjelp for lærere i planlegging av og refleksjon rundt undervisningen (Hanken & Johansen, 1998, s.147, se underkap 3.2.). Modellen har vært i bruk og til hjelp for mange, uten tvil, men den har også vært kritisert, uten at vi skal gå nærmere inn på kritikk av modellen her. Den relasjonelle sirkunstmanesjen, er informert av Bjørndal og Liebergs modell, men utover det relasjonelle i kategoriernes forhold til hverandre og visse likheter i formen på modellen har de ikke så mye til felles. Der Bjørndal og Lieberg mente de hadde identifisert faktorer og strukturer som var felles for all pedagogisk virksomhet (op.cit.) har jeg gjennom denne studiens empiriske materiale identifisert kategorier som gjør meg i stand til å presentere *Den relasjonelle sirkunstmanesjen* som en modell som konkret tar for seg kategorier og strukturer for *sirkunstundervisning* i kulturskolerelatert praksis. Det er ikke nødvendigvis min hensikt at alle sirkunslærere nå skal bruke denne modellen i sin planlegging og vurdering av undervisning. Men kanskje kan den bidra til å gi sirkunslærere en felles ramme for å diskutere valg og betraktninger relatert til undervisningen, og bidra til å gi sirkunslærerne et felles språk for å drøfte sitt fagområde. Noe jeg finner interessant og spennende med modellen er at selv om den her representerer sirkunstundervisningen med bakgrunn i to læreres praksis og beskrivelse av praksis så representerer den også, slik empirien viser, elevenes prosess i utviklingen av ferdigheter og kunnskap i sirkunstfaget. Dyktigere elever kan som vi har sett veilede og støtte andre mindre kyndige elever på samme måte som læreren. Modellens kategorier kan derfor også muligens

være gyldige for elevene i eget arbeid.

*Samarbeid* er den av Björfors dimensjoner som står sentralt i modellen. *Samarbeid* kan være utfordrende. For sirkunstlæreren kan det handle om å *samarbeide* med andre lærere og for elevene å *samarbeide* med hverandre. Det kan nok også, uten at jeg har undersøkt det oppleves som utfordrende for elever å *samarbeide* så tett med en voksen lærer som de iblant må gjøre på sirkunst. I Björfors studie er det parakrobatene som holder samarbeidet høyest, de som holder og balanserer hverandre i sine hender og på sine kroppar (Björfors & Lind, 2009, s.72). De beskriver samarbeid som at når man arbeider sammen så må man ta ansvar for den andres alt, noe som gjør at man konfronteres med seg selv på en helt annen måte. I møte og samarbeid med den andre kan man oppleve at det man trodde var en styrke eller en svakhet ikke nødvendigvis er det (op.cit.). Silja beskriver sirkunsten som en god måte å øve samarbeid på, hun sier: ”At samarbeidsferdigheter og omsorg for andre øves i for eksempel pyramider.” (Silja i den utfylte intervjuguiden). På sirkunst kan man gjennom samarbeidet få hverandre til å vokse og i felleskapet kan man oppleve å bli noe mer enn det man er alene.

Jeg mener denne studien gjennom presentasjonen av det empiriske materialet som er blitt lagt frem underveis viser hvordan en relasjonell sirkunstdidaktikk i det kulturskolerelaterte feltet kan praktiseres. Gjennom å ta utgangspunkt i *Den relasjonelle sirkunstmanesjen* kan den være et mulig verktøy for praktisering av sirkunstundervisning med fokus på det relasjonelle.

## **6.2 Hvordan beskriver sirkuslæreren sin yrkespraksis?**

Jeg vil her drøfte forskningsspørsmål 2. En vanlig arbeidsdag for Silja er blitt presentert som små fortellinger gjennom hele oppgaven og har forhåpentligvis spilt sin rolle som praksisfortellinger som skal bidra til leserens pendling mellom sirkusundervisningsrommet og masterkonteksten. Majas beskrivelse av sin yrkespraksis vil ikke redivises her, men kan leses i sin helhet i vedlegg 7, dersom det er ønskelig. Jeg vil nå basert på den temasentrerte analysen med teoretisk fokus og en form for åpen koding og kategorisering med fokus på begreper, som skissert i foregående kapittel (5.5), drøfte Majas beskrivelse av sin yrkespraksis. Jeg ser på hva Maja velger å rette fokus mot i sin beskrivelse, samtidig som jeg vil sette søkelyset på de begrepene Maja benytter seg av for å beskrive sin yrkespraksis. Majas egne begreper blir fremhevet med kursiv tekst.

Maja beskriver i sin tekst hva hun gjør, hvordan hun gjør det og hvorfor. Slik jeg tolker dette viser Maja her det Gudem beskriver som en utvidet didaktisk forståelse (1983, s.25, se

underkap. 3.2). Maja bruker ord som *dedikerte* og *motiverte* for å beskrive elevene og de omtales som *lette å undervise*. Hun sier også at det er *utfordrende* å skulle gi alle den samme oppmerksomheten, men at hun *gleder seg* til arbeidet. Når hun beskriver det som jeg betrakter som hennes hvordan i undervisningen legger hun igjen vekt på det å arbeide sammen. Utfordringen med å gi alle oppmerksomhet løser Maja gjennom å alltid ha *felles aktivitet* på trening. Her er Majas fokus på *gruppen og samholdet* for å skape *trygghet til å være seg selv*. Dette er grunnen til at Maja gjør dette, hennes hvorfor. Planleggingen av undervisningen starter med Majas ord *underveis eller rett etter undervisning*. Tema er et begrep Maja benytter ved flere anledninger for å gi et bilde av undervisningen. Hun etablerer ulike *tema* som ramme for undervisningen. *Kroppene våre er så forskjellige* sier Maja, derfor tilstreber hun å lære elevene *øvelser som fungerer på deres kropp*.

Maja beskriver en trening der hennes tema var å prate med elevene, spesielt de stille og litt sjenerte. Denne praten resulterte som Maja beskriver i at flere av disse elevene ble *motivert til å tro på seg selv* og at de nå *gjør den disiplinen de hadde mest lyst til*. Når Maja avslutter timen samler hun elevene igjen. Hun beskriver hvordan de *sitter i ring og prater litt*, slik de gjør ved oppstarten. Da *snakker* de litt om temaet, og det er *viktig at elevene kommer med innspill*. Den relasjonell-pluralistiske og performative kunstdidaktikken er åpen for ulike former for tolkninger og deltagelse (Aure, 2013, s.14). Dette synes jeg Maja ivaretar på en god måte når hun både starter og avslutter timen i felleskap. Her åpner Maja opp for at elevene kan få komme med sine refleksjoner knyttet til timens tema og i etterkant når temaet er opplevd og utprøvd. Relasjonen mellom innholdet i undervisningen og det at det føles relevant og meningsfullt for den enkelte er et av de sterkeste perspektivene fra den relasjonell-pluralistisk og performative kunstdidaktikken som jeg har tatt med inn i den relasjonelle sirkunstdidaktikken. Gjennom hennes beskrivelse, intervju og samtaler jeg har hatt med Maja i ettertid, leser jeg at det hun ser som et av sine viktigste oppdrag som sirkunslærer, er å bidra til å styrke sirkunst både som kunstform og pedagogisk praksis gjennom å etablere sterke og varige relasjoner mellom disse barna og ungdommene:

Den viktigste jobben føler jeg er å få til en god stemning i gruppa, der de blir mest mulig samkjørte. Sannsynligvis er dette elever som vil reise og opptre sammen. Jo bedre miljø det blir hos disse, jo mer sannsynlig er det at også sirkus i Norge vil vokse (Majas logg etter undervisning, 04.11.2014).

Min tolkning av Majas beskrivelse av sin yrkespraksis peker på at Maja er glad i jobben sin. Hun beskriver praksisen i positivt ladete ord når hun beskriver elevene, slike som *dedikerte* og

*motiverte* og at hun *gleder seg* til jobben. Hennes beskrivelse tyder også på at hun ser *utfordringer* i sin yrkespraksis, som hun har funnet måter å løse på gjennom fellesskapets samarbeid. Majas beskrivelse av sin yrkespraksis samsvarer tett opp imot de funn som er gjort i studien av forskningsspørsmål 1, der det relasjonelle og individuelle aspektet i undervisningen har sterkt fokus. Dette antyder at sirkunstlærerens beskrivelse av sin yrkespraksis kan bidra til å støtte troverdigheten av de funnene som er gjort i drøftingen av forskningsspørsmål 1.

### **6.3 Hvordan beskriver sirkuslæreren sitt fagområde sirkus i det kulturskolerelaterte feltet?**

Dette forskningsspørsmålet, som omhandler forskningsdeltagernes beskrivelse av sitt fagområde i det kulturskolerelaterte feltet er blitt behandlet i kapittel 2. De følgende underkapitlene er ment til å oppsummere teksten som allerede er presentert og derigjennom svare på dette forskningsspørsmålet. Det vil jeg gjøre gjennom de tre kategoriene som ble identifisert gjennom den tematiske analysen (5.1).

#### **6.3.1 Didaktiske rammer – tid!**

Jeg oppdaget i arbeidet med analysen hvordan flere av sirkunstlærernes uttalelser knyttet til eget fagområde handlet om utfordringer i undervisningen relatert til tid. Uttalelsene kan peke i den retning at min antagelse om at tid er noe alle lærere ønsker seg mer av, kan se ut til å stemme. Silja og Maja deler undervisningen i tre kunnskapsområder slik som også FEDEC gjør: Disse er teknisk kunnskap, kunstneriske kvaliteter og menneskelige kvaliteter (FEDEC, 2009, s. 75, egen oversettelse, se underkap. 3.6). Beskrivelsene peker i retning av at teknisk trening har en tendens til å få forrang på undervisningen i Kulturskolen. Når Maja underviser NN har hun den fordelene at de allerede har to treninger den samme uken, der fokuset på det tekniske veier sterkest, slik kan hun velge å fokusere på kunstnerisk trening, eller det artistiske som hun kaller det. Den kunnskapen som de begge ut fra sine beskrivelser fokuserer mest på er likevel de menneskelige kvalitetene, det relasjonelle.

Både når jeg mottok planer av undervisningen og i observasjon av undervisning ble jeg klar over at sirkunstlærernes forhold til tiden er at den setter rammer, nesten som begrensninger, for sirkunsttreningen. Silja sier hun planlegger for mer enn det hun egentlig tror hun rekker, hun er forberedt. Dette er når hun trener de eldre elevene, som hun kaller videregående. Når de trener yngre elever som har trening en gang i uken, er 90-minutters økter, med to lærere, tilstrekkelig



for elevenes nivå og i henhold til fagplanen. Det er i undervisning av de eldste elevene Maja sier hun føler på en fortvilelse for at tiden ikke strekker til:

Når det er minigrupper er det veldig mye gruppeundervisning [...] minigrupper er litt for at de skal finne gleden med sirkus og så skal de oppdage ulike sirkusteknikker og sirkusdisipliner og gå gjennom det, så det er helt ok, men det blir et problem når de begynner å trene to ganger i uken, spesielt da. Da blir det et problem for vi strekker jo ikke til. Vi gjør ikke det og du føler en slik fortvilelse, for du ser liksom hvor mye engasjement som er der, hvor mye vilje og hvor mye lyst de har til å lære og vi klarer det jo ikke (Maja, intervju til studien 14.11.2014).

Det kan synes som et paradoks at de som trener flest ganger er de elevene som sirkunstlærerne føler trenger mer tid. Det handler blant annet om nivå. Det er blant de elevene som trener to til tre ganger i uken at man finner de som virkelig ønsker å satse på sirkunstkarrieren. De trenger tett og særdeles individuell oppfølging for å kunne utvikle seg videre. I en gruppe med mange elever beskrives dette som krevende for læreren:

Det er ikke alle heller, som har den evnen til å trene alene, og jeg skjønner at det må man på en måte ha etter hvert, men de er jo unge. Hvis [...] jeg skulle ønske at jeg kunne ha vært der mye mer da, rett og slett [...] og så blir jeg jo litt misunnelig når jeg ser på slik som musikkundervisningen på kulturskolen, der har jo alle elevene egen tid. De som har bestemt seg liksom har egen tid med en lærer, og det kan jo vi bare drømme om (Maja, intervju til studien 14.11.2014).

Maja drømmer om mer egentid med sine elever. I løpet av Majas økt har elevene 6 minutter hver med henne hvis man skal være pirkete ( $90\text{min}/15=6$ ). Det er ikke ønskelig med enetimer korrigerer hun raskt, for fellesskapet er så viktig, men mer tid til hver enkelt. Hun kunne ønske seg mindre grupper som trener i samme disiplin, da dette ville være gunstig både med tanke på lærerens planlegging og elevenes evne og mulighet til å lære av hverandre og å kunne gå inn og etablere støttende stillaser for hverandre. Her er Silja og Maja enige. Mens jeg intervjuer Maja sier hun at det kunne være en mulighet å forsøke andre didaktiske modeller for undervisningen enn den de nå praktiserer. I intervjuet skisserte sirkuslærerne på innspill fra forskeren en alternativ gruppeinndeling. Denne har blitt utprøvd våren 2015 og er et foreløpig resultat på bakgrunn av denne studien. Sirkunstelevne har blitt tilbudt å velge mellom 8 ulike sirkusdisipliner fordelt på 4 ulike tidspunkt for en periode på 6 uker. De har altså både fått anledning til å bestemme når de vil trene og hva. Elever og lærere er midt inne i dette prøveprosjektet som så langt ser ut til å fungere godt. Hva elever og lærere synes vil den endelige evalueringen vise. Elevene får mer tid med læreren, i en egenvalgt disiplin. Silja har de største gruppene på 8 elever noe som på en 90-minutters økt gir ca. 11 min til hver elev. Et minus med denne modellen, slik Maja og Silja fremstiller sirkunstfaget i intervjuene er at fagområdet ikke bør begrense seg til en eller to disipliner. Denne nye modellen egner seg dermed

godt til undervisning i egendisciplin noe de mener eleven bør trene to ganger i uken i tillegg til gruppediscipliner. Da sirkunst er et fagområde det kan være vanskelig å praktisere hjemme trengs det ifølge sirkunslærernes beskrivelse fortsatt flere undervisningsøkter. Det er også for lite tid til egentrening, den tiden av treningen der man jobber spesielt rettet mot kategorien *Undring og utforskning* (6.1.6) som er en viktig fase av sirkunstutøvelse, hvor man gjerne oppdager nye og utviklende bevegelser. Maja er positiv til utviklingen av sirkunsthaget i kulturskolen og det private samarbeidet med NN. Elevene har nå mulighet til å trene 3 ganger i uken. Det er slik hun beskriver det en stor forbedring fra da hun startet som sirkunslærer i 2012, da de trente kun en gang i uken. Maja reflekterer rundt tanken om at et eget sted for undervisningen og flere lærere ville gjort det mulig å ha flere treninger og samtidig lettet noe av det store presset som er på de få sirkunslærerne som finnes.

### **6.3.2 Eleven, læreren og sirkunsthaget**

Slik jeg har forsøk å fremme beskrives sirkunstundervisning av forskningsdeltagerne som personlig og individuell. Dette forsterkes når Silja sier at hun alltid har en plan for den enkelte elev. Dette bekreftes også av hennes plan for undervisningen og loggføringen. Sirkunslærerne beskriver sirkunst som et fag som kan undervises på ulike vis, det er så fysisk, som Maja sier. Til noen elever kan du undervise ”med ord,” mens for andre er det viktig at øvelsen blir demonstrert, enten direkte eller via bilder og filmklipp. Dette henger sammen med hvordan ulike mennesker lærer mener Maja. Jeg *ser* i det empiriske materialet hvordan lærerne er deltagende sammen med elevene, men dette er ikke noe de snakker om når de beskriver kunnskapsutvekslingen i faget. Til tider deltar de nesten på lik linje med elevene noe jeg relaterer til kategorien *Undring & utforskning*. Slik jeg tolker dette er det rett og slett en arbeidsmetode og en måte for sirkunslæreren og sette seg inn i elevens arbeid og utfordringer. Noen elever jobber godt på egen hånd, slik eksemplet med Hedda, Ante og Kiran viste, mens andre trenger lærerens tilstedeværelse, både for konsentrasjon, men også som støttende stillas. Det viktigste for sirkunstundervisning i det kulturskolerelaterte feltet er likevel å formidle treningsglede, mestringsfølelse og at det er en plass for de som ønsker det. Når det er snakk om plass er det i overført betydning at det er rom for alle mennesker, for på sirkunstillbudet til TKK og hos NN er det lange ventelister, noe som vitner om sirkunsthagens popularitet. Sirkunstens mangefasetterte fagområde gir rom for at alle kan finne *sin greie* som Maja sier i intervjuet. Man behøver ikke å gjøre det samme som alle andre, på akkurat samme måte og blir dermed heller ikke vurdert ut i fra kriterier som rett eller galt, som gjerne er en holdning elevene har med seg

fra undervisningen i grunnskolen. På sirkunst lærer elevene at alle kan lære noe av alle andre, og at alle er eksperter i noe: Patrik og Mathilde har ”verdens beste point” samtidig er han tisuartist og hun trapesartist. Ask har den største spagaten, Ante er diaboloekspert, mens Kiran er supersjonglør og ingen er en bedre klovn enn Hedda. Det beste av alt er: De er ikke redde for å dele kunnskapen sin, de har lært at på sirkunst så deler vi. Den relasjonelle sirkunstdidaktikken er som sin inspirasjonskilde den relasjonelle musikkestetikken intersubjektiv. Dette sammenfaller med den relasjonelle-pluralistiske og performative kunstdidaktikken som Aure presenterer (2013, s.4, se underkap. 3.2). Heller ikke læreren er utlært, noe Maja har poengtert. Og som sirkunslærer ser det ut til å være en del av yrket å holde den undrende og utforskende holdningen i hevd og ha tro på at det er mulig å lære seg nye ting.

### 6.3.3 Sirkunslæreren i samfunnet

Hva kan så sirkunst og sirkunslæreren bidra med i samfunnet? De kan konkret praktisere sirkunst slik det er blitt beskrevet her og sirkunst kan som Silja sier tilby både gode livslange hobbyer, men også være en karrierevei. Sirkunsten utvikler blant annet koordinative egenskaper, styrke, balanse, mykhet, utholdenhet, kroppsbevissthet og gode relasjoner til kropp, og Silja sier ”En sunn kropp, gir ofte sunn psyke.” (utdrag fra Siljas utfylte intervjuguide). Sagt med bakgrunn i kroppsfenomenologien til Merleau-Ponty vil en sunn kropp være et sunt menneske. Silja trekker paralleller mellom sirkunstreningen og elevenes opptreden i samfunnet for øvrig:

Uttrykk på scenen øves spesielt når vi trener mot en forestilling. For å være trygg på scenen er du nødt til å være noenlunde trygg i deg selv. Når vi er trygge, er det lettere for oss å fungere i samfunnet (Utdrag fra Siljas utfylte intervjuguide).

Hun sier videre at en bra sirkunslærer kan gi gode mål, passelig mengde trening og mestringsfølelse i utvalgte øvelser. Slik kan sirkunst være et alternativ til den som ønsker å trene kroppen og arbeide kreativt uten den konkurransen som ulike idretter legger opp til. Silja nevner også *Social circus*. Det refererer til en voksende bevegelse som benytter seg av sirkunst i arbeid for sosial rettferdighet og personlig utvikling. Gjennom et slikt arbeid med sirkunst som alternativt pedagogisk verktøy kan det være et tilbud til barn, unge og voksne som av ulike årsaker står på kanten av samfunnet eller utenfor ordinære fritidstilbud.

Maja beskriver det å være sirkunslærer som et yrke å anbefale, men tilføyer at en aldri kan forvente seg at det blir slik man hadde tenkt. Hun sier videre at profesjonen i seg selv er så ny i det kulturskolerelaterte feltet og innenfor pedagogisk og kunstnerisk praksis i Norge at de som er

sirkunstlærere hele tiden videreutvikler hva begrepet innebærer. Denne studien har allerede bidratt til en videreutvikling av begrepet. Maja og Silja startet studien som sirkuslærere, men har i løpet av prosessen blitt sirkunstlærere. Hernes skiller ikke mellom kunstner og lærer når det kommer til å undervise kunstfag (Hernes, 2014, s.195). Sirkus er et kunstfag, det mener både Maja og Silja (se 2.4.3). På bakgrunn av dette er det å undervise i sirkus blitt undervisning i sirkunst. Kanskje kan kunstens inntrengende i sirkus gjøre at flere får øyene opp for det potensialet som ligger i sirkunsten, at det kan være noe mer enn fjas og kaos, som ofte er tema for de medieoppslagene man finner med sirkus i tittelen.

Slik det ble presentert i kapittel 2 beskriver sirkunstlærerne sirkunsten som en stor del av sitt liv. Det er både et yrke og en måte å uttrykke seg på, det kan tyde på at sirkunst for Maja og Silja er en del av det som skaper de, det er identitetsdannende. De underviser, de skaper, og de opptrer jamfør Østerns beskrivelse av dansekunstneren (2014, s.216 se underkap. 3.4). De er sirkunstnere. Maja og Silja beskriver sirkunst som et ukjent fenomen i Norge. Folk flest kjenner til de tradisjonelle sirkusene, og alle har en mening om elefanter og andre dyr på sirkus. At det finnes pedagogiske sirkunsttilbud for barn og unge som presenterer sirkunst som er på konkurrerende nivå med tradisjonelt sirkus presentert for det norske publikum, er ifølge mine forskningsdeltagere fortsatt ukjent for de fleste. De som kjenner til slike tilbud er de som har barn og ungdom som trener sirkunst, og disse kommer som regel med positive tilbakemeldinger sier Silja. I Trondheim, som har vært denne studiens manesje, er synliggjøring av sirkunsten i gang gjennom Kulturskolen og Nidaros Nysirkus, men mediene viser foreløpig liten interesse melder forskningsdeltagerne.

#### **6.3.4 Metodologiske refleksjoner**

Skulle jeg ha gjennomført en lignende studie eller gjort denne studien på nytt er det mye som kunne ha vært gjort annerledes. Da jeg selv arbeider som sirkunstlærer kunne jeg for eksempel ha valgt å gjennomføre en selvstudie av mitt eget arbeide, noe som jeg vurderte tidlig i prosessen. Jeg ønsket derimot å kunne opprettholde en viss distanse til egen praksis og samtidig også øke min egen og andres innsikt i vårt fagområde gjennom å inkludere andre sirkunstlærere i prosessen. Jeg gikk også ut fra at det ville være lettere å se på sirkunstlærerens hverdag med et mer åpent blikk dersom jeg så på det gjennom en annen lærers øyne. Nå i ettertid er jeg fornøyd med det valget jeg tok, men jeg vet at jeg skal gjennomføre videoobservasjon av meg selv og min egen undervisning. Jeg lærte så mye av å se på opptakene fra observasjonene, det er sikkert

mye å lære av å se seg selv *in action* også. Denne studien fikk etter hvert mye empirisk materiale og kanskje kunne studien med fullt fokus på sirkunstlærerens praksis og ikke deres beskrivelse av praksis ha klart seg med empirisk materiale fra observasjon av sirkunstundervisning. Når det er sagt var min bakgrunn for å ha flere typer og mye materiale, et mål om å få til en *tykk beskrivelse* av sirkunst som pedagogisk praksis (Geertz, 1973, i Postholm, 2010, s.122). Når det kommer til intervju som metode for generering av data så har det vært en god kilde, men å gjennomføre gode intervjuer er nok en kunst i seg selv, en kunst jeg ikke er så godt skolert i. Jeg kan godt tenke meg å forske mer og videre innenfor sirkunstfaget og å bli bedre i og beherske intervjuformen vil være en prioritert oppgave. Det var flere aspekter ved sirkunstlærerens arbeid som det ikke ble snakket så mye om i intervjuene: Forestillingsproduksjon, lyd-, lys- og regiarbeid, utvikling og vedlikehold av sirkunstutstyr, rekvisitter, kostyme, make-up og frisyrrer er eksempler på dette. Det kan hende jeg hadde beregnet for kort tid i intervjuene, eller at det var fordi jeg ikke stilte gode nok spørsmål, eller det faktum at forskningsdeltagerne kjenner meg og dermed kanskje tenkte at: ”Dette vet hun, det behøver jeg ikke å si.”

Gjennom en åpen og ryddig skriftlig fremstilling har jeg gjort mitt for å redevise det jeg betrakter som en transparent og troverdig forskningsprosess. Min rolle som forsker blant egne kolleger i det som også er *mitt* praksisfelt, gir meg slik jeg ser det gode forutsetninger for å forstå feltet, samtidig som det er en viss mulighet for at jeg blir som fisken i vannet og unngår å oppdage viktige nyanser i mitt forskerfarvann. Gjennom skriftliggjøringen av studien og ved å gjøre store deler av empirien tilgjengelig for leseren gjennom fortellingene i oppgaven, håper jeg at jeg har lyktes i å fremstille forskningen på en troverdig måte.

## 7 Grand finale

Grand finale er når alle sirkunstnere i slutten av en forestilling kommer tilbake i manesjen eller opp på scenen igjen for en spektakulær avslutning. I dette kapitlet vil jeg sammenfatte funnene fra forskningsspørsmålene og til sist svare på problemstillingen. Jeg vil også gjøre rede for studiens teoretiske og metodologiske bidrag og peke ut en retning for videre forskning innen det sirkunstpædagogiske landskapet. Jeg vil her vise til et spørsmål fra en liten sirkunstelev: ”Hva jobber du med egentlig?” Dette spørsmålet og vissheten om at det er mange som ikke vet hva en sirkunstlærer gjør, var noe av bakgrunnen og motivasjonen for ønsket om å skrive denne studien. Problemstilling og forskningsspørsmål har søkt å besvare dette i samarbeid med forskningsdeltagerne og en refleksiv speiling mellom disse, forskeren, teori og studiens empiriske materiale.

### 7.1 Sammenfatning i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål

For å oppsummere denne studiens resultater og forsøke å svare på studiens problemstilling vil jeg starte med å sammenfatte funnene fra hvert av forskningsspørsmålene. Denne 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:

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. Sikkerhetsnett-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 sirkunstfaget er tilbakemeldinger en viktig bestanddel i sirkunstlærernes praksis. Feedback kan gis på mange måter, positive kommentarer, applaus, oppmuntrende tilrop og direkte en-til-en respons er ulike eksempler.
5. Trening-Repetisjon: Sirkunstlærerne vektlegger repetisjon av øvelser for å utvikle og opprettholde sirkunsttekniske ferdigheter.
6. Undring & Utforskning: Gjennom en undrende og utforskende holdning til kropp, bevegelse og utstyr innen sirkunstfaget utvikles nyskapende triks og bevegelsesuttrykk.

Kategoriene er blitt 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: Som tar utgangspunkt i sirkunstlærernes sirkunsttekniske kunnskap i relasjon til elevenes forutsetninger, ønsker og ambisjoner.
2. Felleskapet: Danner rammen for gode relasjoner som virkeliggjør sikkerhetsnettet og skaper rom 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 sirkunstlærerens ulike arbeidsmåter, for eksempel kroppslig og språklig veiledning og den undrende og utforskende holdningen til kunnskapsutviklingen i sirkunstfaget.

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. Sirkunstlærernes beskrivelse av sin yrkespraksis peker mot to yrkesutøvere som viser stor hengivenhet i sitt yrke. Deres fremste fokus er å etablere gode sosiale relasjoner til sine elever og elevene i mellom. Samholdet er i fokus i tillegg til trening i sirkunstteknikk og artistisk uttrykk. Dette er i tråd med funnene fra studien til FEDEC som omhandler nøkkelkompetanser hos unge sirkusartister (FEDEC, 2009, se delkap. 3.6). Majas og Siljas 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.

Det er utfordrende å skulle svare på forskningsspørsmålene hver for seg, da det ikke bare er de indre og ytre kategoriene i Den relasjonelle sirkunstmanesjen som står i gjensidig avhengighet til hverandre. Forskningsspørsmålene, empirien, tolkningene, analysen, alle delene i denne oppgaven står i slike gjensidige avhengighetsforhold til alle de andre ulike delene, i tråd med studiens refleksive ramme. Jeg vil gå videre med å se på *studiens bidrag* i arbeidet med å besvare problemstillingen.

## 7.2 Studiens bidrag

Denne 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 sirkunst 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 kunne ha vært bedre. Kanskje kan synliggjøringen relatert til sirkunstlærerens yrkespraksis bidra til en utvikling på dette området. Gjennom denne studien har de to deltagende sirkunstlærerne 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 *Den relasjonelle sirkunstmanesjen* og gjennom studien av Maja og Siljas praksiser fremskrevet en relasjonell sirkunstdidaktikk med bakgrunn i Valbergs relasjonelle musikkestetikk og Aures relasjonell-pluralistiske og performative kunstdidaktikk (Valberg, 2012, 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.

Jeg har gjennom denne studien utført det som kan være et metodologisk bidrag gjennom å introdusere en relasjonell refleksiv analysemodell. Begrepet er informert av den teoretisk-metodologiske rammen og studiens redegjørelse for sirkunstfaget. Den relasjonelle refleksive analysen vokste frem, eller ut av analysen. Kategoriene som ble identifisert gjennom den åpne kodingen og kategoriseringen av observasjonene dannet grunnlaget for hele den videre analysen. Med utgangspunkt i kategoriene søkte jeg etter fagteori, metodologisk- og didaktiske teori til studien, som jeg benyttet meg av for å analysere og drøfte de andre forskningsspørsmålene som slik fikk en mer deduktiv inngang en forskningsspørsmål 1's induktive tilnærming. Samtidig lurte jeg også på om det jeg så i observasjonene var sant? Var det med utgangspunkt i teorien og de andre forskningsspørsmålene mulig å finne bekreftelse for mine funn i forskningsspørsmål 1 og slik øke studiens troverdighet? Dette var min bakgrunn for å avslutte den konstant komparative analysemetoden etter kategoriseringen. Den refleksive forskningen kan sammenlignes med å entre en speilsal, en sal med en samling konkave og konvekse speil (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 537). Speilene er studiens metodologiske referanseramme,



Silja, Maja, og forskerens tanker og ideer, som har blitt kontinuerlig reflektert rundt i salen og drøftet i relasjon til forskningsspørsmålene og hverandre. Det å hele tiden la forskningsdeltagerne være en del av prosessen, og kontinuerlig speile studiens skriftlige fremstilling gjennom Silja og Maja er en del av det som bidrar til å gjøre analysen relasjonell og refleksiv. Det gjør også studiens resultater komplekse. Alle kategoriene og funn sees i sammenheng med de andre, jeg har forsøkt å la alt være med hele veien, ingenting er løsrevet.

Det jeg beskriver som den relasjonell refleksive tilnærmingen gjorde det mulig for meg å identifisere Björfors dimensjoner relatert til sirkunstnerens handlinger i praksis, og bekreftet følgelig Björfors teori i studiens materiale. Gjennom identifiseringen og inkluderingen av Björfors dimensjoner i *Den relasjonelle sirkunstmanesjen*, har studien bidratt til å inkludere Björfors teori om dimensjonenes tilstedeværelse i alle prosesser som inkluderer risikotaking og er kreativ, kunstnerisk, pedagogisk eller nyskapende. Det impliserer at sirkunstundervisningen i det kulturskolerelaterte feltet er nettopp det: risikofylt, kreativ, kunstnerisk, pedagogisk og nyskapende. Gjennom å forske med sirkunsten har jeg kommet med et bidrag i å videreutvikle den dynamiske relasjonstenkningen fra Bjørndal og Lieberg (1978) og samtidig evnet å trekke Björfors dimensjoner inn i sirkunstdidaktikken. *Den relasjonelle sirkunstmanesjen* er inspirert og informert av studiens teoretiske og empiriske speilinger, og er en modell for den relasjonelle sirkunstdidaktikken og et verktøy for å forklare hvordan sirkunstlæreren praktiserer sitt virke, og er slik et svar på studiens problemstilling.

### **7.3 Videre forskning i sirkunsten**

Jeg har i arbeidet med denne masteroppgaven lært mye, men også opplevd at stadig nye spørsmål har dukket opp. Mange av disse spørsmålene har ikke fått sitt svar i denne studien noe som åpner opp for videre forskning i sirkunstens manesje.

I arbeidet med den Nasjonale Kartleggingen av sirkus som pedagogisk praksis har jeg fått kjennskap til mange andre sirkustilbud, eller sirkunsttilbud som jeg nå velger å kalle det. Det hadde vært interessant å forske videre med bakgrunn i funnene fra denne studien og undersøke om Den relasjonelle sirkunstdidaktikken kun praktiseres lokalt i de studerte praksisene, eller om den har gyldighet for flere sirkunstpraksiser i det kulturskolerelaterte feltet. Slik ordlyden i kategoriene er nå retter den seg spesifikt mot sirkunstundervisning, men innholdet i kategoriene er av en slik art at jeg antar den kan spille en rolle for andre undervisningspraksiser og

fagområder, kanskje spesielt i det kulturskolerelaterte feltet, men også som en didaktisk modell som kan ha relevans for undervisning i grunnskolen.

Jeg synes det hadde vært interessant å forske videre på om hvorvidt den relasjonelle sirkunstmanesjen ikke bare er en sirkunstdidaktisk modell for læreren i dennes planlegging og praksis, men om den også kan være til hjelp og støtte for eleven i egen trening. Jeg syntes å se tendenser til dette i studiens empiriske materiale, men på grunn av oppgavens problemstilling fikk ikke dette særlig fokus. Kanskje kunne man samtidig ha arbeidet med å videreutvikle og forbedre den relasjonelle refleksive analysemetoden.

Norsk Kulturskoleråd er inne i en prosess med å lage ny rammeplan for kulturskolen, *Mangfold og fordypning*. De to første kapitlene er ferdigstilt og det skal nå skrives fagplaner for kun 5 fagområder, teater, dans, visuelle kunstfag, skapende skriving og musikk, et lite utvalg av et stort mangfold. Jeg håper at Norsk Kulturskoleråd står for det de skriver i den nye rammeplanen og som jeg siterte i innledningen, der står det at kulturskolefeltet trenger forskning og utviklingsarbeid og at kulturskolelærere bør oppmuntres og støttes til å bedrive forskning i egen praksis, utprøving og publisering. Her er forskning på lokal praksis utført av en kulturskolelærer i samarbeid med andre kulturskolelærere og jeg håper at Norsk Kulturskoleråd ser verdien av å arbeide videre med den kunnskapen som er blitt generert i dette arbeidet. Kanskje kan denne studien være et bidrag til utviklingen av fagområdet, og av en fagplan for sirkunstfaget i kulturskolen.

Mens jeg ferdigstilte denne oppgaven kom en av mine elever inn på L'Accademie du Fratellini, en høyt anerkjent sirkunstscole i Paris. Jeg vil takke han for den inspirasjon han gir og for den gode rollemodellen han er for våre yngre elever, og ønsker han lykke til på reisen. Samtidig håper jeg han kommer tilbake til oss en gang og kan lære meg noe nytt og undervise neste generasjons håpefulle sirkunstelever. Jeg håper at flere følger etter han og at flere av disse kommer tilbake og bidrar til å utvikle sirkunsten i Norge.

Sirkusdirektøren ønsket leseren velkommen i forordet. Jeg vil avslutte denne skriftlige fremstillingen med å la *sirkunstdirektøren* takke for oppmerksomheten, og på sirkunstvis ønske alle velkommen tilbake til manesjen og samtidig be om en aldri så liten anbefaling.

## Referanser

- Angelo, E. & Karlsnes, S. (2014) *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- 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. Stockholms universitet)V. Aure. Stockholm.
- Berthelsen, H. (2009). *Sirkus i Norge. Gjøglernes og sirkusenes historie*. Sandnes: Commentum.
- Björnfors, T., & Lind, K., (2009). *Inuti et circus hjärta/Inside a circus heart*. Värnamo: Fält & Hässler.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Borriaud, N. (2007). *Relasjonell Estetik*. Oslo: Pax Forlag.
- Eigtved, M. (2001). *Det teatrale sirkus. Essays om sirkus, artister, kunst og kultur*. København. Multivers.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt. Bind 1: Det konkrete vitenskap*. København: Akademisk Forlag.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, Ca: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine
- Gundersen, D. og Berulfsen, B. (2000) *Fremmedord og synonymer blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Gundem, B. B. (1983). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998) *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hernes, L. (2014). *Pedagogen og den kunstneriske prosessen*. I Angelo, E. & Karlsnes S.(Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. (s. 195-203) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hovik, L. (2012) *Rød sko savnet*. I Rasmussen, B. & Gjørum, R. G. (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning*. (s.77-101) Trondheim: Akademi.
- Jensen, M. & Osnes, H. (2009). *Kroppen i lek og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnsen, H. C. G., Repstad, P. & Halvorsen, A. (2009) *Å forske blant sine egne. Universitet og region, nærhet og uavhengighet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Morgenbladet (2009, 17-23 april) *Ringe på og stikke av*. Lederplass
- Moxness, L. E. L. (2014). *Sirkus i barnehagen. Hvordan kan sirkus ivareta todmlernes kroppslige væremåte og er sirkus som kunstform noe for toddlere?* I Sandseter, E.B., Jensen, J-O, (Red.), *Vilt og Farlig – om barn og unges bevegelseslek*. (s.154-175) Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Nordstrand, J. (2012). *Gjøglerne kommer til Trondheim*. Trondheim: Akademika.
- Olsson, C. (1993). *Dansforestillinger*. Lund: Bokbox Forlag.
- Postholm, M. B., (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utgave Oslo: Universitetsforlaget.
- Purovaara, T. (Red.), *An introduction to contemporary circus*. Stockholm: Stiftelsen för utgivning av teatervetenskapliga studier, STUTS.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. New York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage publications, Inc.
- Strauss & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Stern, D. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Stavik-Karlsen, G. (2013) Provokasjon for å koble elevene på. I: Østern, A-L., Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (red). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. S. 234-259. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvik, E. (2008) Kropp og tanke sett fra et fenomenologisk perspektiv. I: Svee, T. Ø. (red). (2008) *Dans og Didaktikk*. S. 51-65. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tønsberg, Knut (2009). Ethiske dilemmaer ved forskning på sine egne kolleger. I Garmann, H. C., Halvorsen, A. og Repstad, P. (Red.) (2009) *Å forske blant sine egne*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Valberg, T. (2011) *En relasjonell musikkestetikk – barn på orkesterselskapenes konserter*. (Avhandling for PhD-graden. Göteborgs universitet)T. Valberg. Göteborg.
- Waage, S. (2008) *Fra Sirkus til Nysirkus: en reise i sirkelens kunst: historiske utviklingstrekk, markante kjennetegn og fremtidige utfordringer*. (Mastergradsavhandling, NTNU) S. Waage. Trondheim.
- Waage, S. (2012) *Circus in Norway 2009*. I Purovaara, T. (Red.), *An introduction to contemporary circus*. Stockholm: Stiftelsen för utgivning av teatervetenskapliga studier, STUTS.
- Waagen, W. (2011) *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østern (2014) *Den skapende og undervisende dansekunstneren*. I Angelo, E. & Karlsnes, S. (Red.), *Kunstner eller lærer?* (s.205-215) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

## Websider

- 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>
- Bouissac, P. (u. å.) *Timless circus in times of change*. Hentet 06.05.2015, fra <http://www.semioticon.com/virtuals/circus/timeless.pdf>
- Björnfors, T. (u.å. a). *Cirkus som gränsöverskridande i konst och samhälle*. Hentet 11.09.2014, fra <http://www.circusresearch.com/>
- Björnfors, T. (u.å. b). *7 dimensjoner*. Hentet 11.09.2014, fra , <http://www.circusresearch.com/content/7-dimensjoner-7-discipliner>
- Cirkus Cirkör, (2014). *Om Cirkör. Vi satsade allt på att förverkliga våra drömmar*. Hentet 18.03.2015, fra <http://cirkor.se/content/om-cirk%C3%B6r-0>
- Cirkus Xanti (2014) *Village, trailer* Hentet 03.05.2015, fra <http://www.cirkusxanti.no/village/>

- FEDEC (2015) EUROPEAN FEDERATION OF PROFESSIONAL CIRCUS SCHOOLS (FEDEC) Hentet 03.05.2015, fra <http://www.fedec.eu/en/la-fedec/>
- FEDEC (2012) *Millions/ FEDEC Charter – Ethics and Deontology in circus arts education and training*. Hentet 03.05.2015, fra <http://www.fedec.eu/en/ressources/etudes/?lang=en>
- FEDEC (2011) *SAVOIRS00: Reflection on competencies in the circus arts teaching profession and needs for continuing professional development* Hentet 03.05.2015, fra <http://www.fedec.eu/en/ressources/etudes/>
- FEDEC (2010) *FEDEC Instruction manual 01. New edition of chapter 1 Theory, Guidance and Good practice for Training*. Hentet 03.05.2015, fra <http://www.fedec.eu/en/ressources/manuels/?lang=en>
- 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>
- Pascal, J. (u.å) *The Circus Artist Today – Analysis of the key competences*. Hentet 03.05.2015, fra <http://www.fedec.eu/en/ressources/etudes/?lang=en>
- Norsk Kulturskoleråd, (2014). *Forslag til ny rammeplan for Kulturskolen*. Hentet 11.09.2014, fra [http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Laremidler/Rammeplan\\_horing\\_sutkast.pdf](http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Laremidler/Rammeplan_horing_sutkast.pdf)
- Ongstad, S. For Norges forskningsråd (2004) Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving, Hentet 25.04.15, fra [http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex\\_attachment/Rapport\\_om\\_kunnskapsstatusku pp.pdf](http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Rapport_om_kunnskapsstatusku pp.pdf)
- Valberg, T. (2012). *Bidrag til fagterminologi for en relasjonell musikkestetikk*. Hentet 17.03.2015, fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/172373>

## **Vedlegg**

1. Et innblikk i en sirkusartists liv
2. Kartleggingsundersøkelse 2014/2015
3. Intervjuguide
4. Informasjonsskriv til forskningsdeltagere
5. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foresatte
6. Kvittering fra NSD
7. Majas beskrivelse av sin yrkespraksis

**HELG**



# Død og sirkus

Sirkusartisten Hege Eriksdatter Østefjells (30) i aksjon under hennes egen forestilling «Potatoes & Sauce» som handler om døden.

FOTO: ANDREAS BERGMAN

## Hege Eriksdatter Østefjells (30) fra Lillesand mistet faren sin da hun var 15 år gammel. Det snudde opp ned på hele tilværelsen hennes. Bokstavelig talt.

**Tekst: Jørund Flaa. Foto: Jørund Flaa og private bilder**

– Jeg hadde nok ikke blitt sirkusartist hvis ikke det var for at pappa døde, sier Hege Eriksdatter Østefjells.

30-åringen fra Lillesand gjør for tiden internasjonal karriere som sirkusartist. Med base i Brussel har hun hele Europa som arbeidsmarked.

Hun har turnert med alt fra «Square Peg» og «Cirque Noël» i Storbritannia, til «Bora Bora» i Tunisia og «The Circus Village» i Skandinavia. I tillegg har hun hatt en rekke prestisjetunge enkeltoppdrag på mange av de store scenene i Europa. Hun hadde for eksempel en sentral rolle under åpningsseremonien for OL i London for to år siden.

I nysirkusmiljøet er Hege kjent for å være dyktig, kreativ og råsterk.

Men det som i dag er en solskinnshistorie, startet som det stikk motsatte.

### Mistet faren

Søndag 12. november 2000. Etter to års knallhard kamp mot kreften orker ikke den utslitte kroppen mer. Mens resten av Norge feirer påske, sover pappaen til Hege og storesøsteren Tiril inn på sykehuset i Arendal.

Erik Østefjells blir bare 46 år gammel.

– Jeg hadde vært bortreist i helgen og var på vei hjem samme kvelden som pappa døde, forteller Hege.

Siste gang hun så sin far i live var to dager tidligere. Fredag 10. november.

– Jeg skulle si ha det for jeg dro, men jeg trodde han sov så jeg la hånda mi på hans og sa: «Jeg drar bort i helga, men jeg kommer hjem igjen snart». Jeg klappet ham på hånda og ga han en klem. Idet jeg snudde meg for å gå så sa han: «Ha det godt, jenta mi. Jeg er glad i deg». Jeg svarte: «Jeg er glad i deg også», forteller Hege.

Det var de siste ordene som ble utvekslet mellom far og datter.

– Det å være tenåring er jo nokså vanvittig i seg selv. Det å være 15 år gammel og miste pappa, det var veldig tøft. Det har preget meg mye og det preger meg fremdeles, sier Hege.

### Hvileår

– Jeg skulle jo for alt i verden ønske at det ikke hadde skjedd, men det har samtidig formet meg. Jeg har lært så mye av det, og det har vært med på å forme hvordan jeg tenker og resonnerer. I det hele tatt så har det i stor grad vært med på å gjøre meg til den jeg er i dag, sier hun.

Etter farens død mente mamma Kathe Østefjells at 15-åringen kunne ha godt av et hvileår før hun fortsatte utdanningen sin. I to år hadde faren kjempet mot kreften og den lille familien i Lillesand hadde levd i usikkerhet.

– Mamma mente jeg ville ha godt av et år med andre impulser, før jeg fort-

satte på videregående skole. Vi lette litt rundt og jeg bestemte meg for å ta et år på folkehøyskole. Jeg søkte meg inn på Fjordane folkehøgskule i Sogn og Fjordane, forteller Hege.

Tilfeldighetene ville det slik at denne folkehøyskolen, som den eneste i Norge, hadde egen sirkuslinje. Men det visste ikke 15-åringen fra Lillesand da hun søkte. Og det var da strengt tatt heller ikke noe hun hadde søkt på, om hun hadde visst.

### Det første møtet

Samtidig var det også tilfældigheter som gjorde at hun tok sommerjobb på Arken kulturhus hjemme i Lillesand sommeren før hun skulle begynne på folkehøyskolen.

På det lille kulturhuset midt i sentrum jobbet 16-åringen som klavn og innkaster for Ivar Skippervolds dukketeater sommeren 2001. Men Skippervold hadde også andre artister på scenen denne sommeren. Blant dem en italiensk sjonglør. En vaskeekte sirkusartist som hadde reist verden rundt.

– Jeg snakket mye med ham og synes

det virket veldig spennende. Det var et helt annet liv enn det jeg noensinne hadde tenkt på og sett for meg. Jeg var fascinert og skjønte at han faktisk hadde utdannet seg til å bli sirkusartist, forteller Hege.

I stillhet begynte hun å leke litt med tanken. Da hun så senere fant ut at skolen hun allerede var kommet inn på

hadde en egen sirkuslinje, var valget enkelt. Det virket nesten forutbestemt.

– Jeg fikk storesøster til å ringe for meg og skolen gikk med på at jeg byttet linje i siste liten, sier hun.

### Eventyret starter

Ett år tidligere hadde det vært helt utenkelig, men i august 2001 var 16-åringen alene på vei til Vestlandet for å gå på sirkusskole, med fordypping akrobatikk, i et helt år.

Det skulle opprinnelig være et hvileår, men det ble en karrierereve.

– Jeg var fremdeles veldig ung, men jeg skjønte at dette var noe jeg likte å drive med. Helt siden jeg var liten skolelejante på Borkedalen skole hjemme i

Lillesand hadde jeg likt å holde på med teater og sang. Jeg skjønte nok tidlig at jeg trivdes best med aktiviteter hvor jeg kunne uttrykke meg. Samtidig drømte jeg aldri om en kontorjobb, sier 30-åringen i dag.

Hun likte den lille forsmaken hun hadde fått på sirkuslivet. Læreren hennes, som selv hadde gått på sirkusgymnas i Gävle i Sverige, anbefalte henne å forfølge drømmen videre.

– Jeg tok kontakt med skolen i Gävle og ble kalt inn til audition. Etter noen uker fikk jeg vite at jeg hadde kommet inn, sier Hege.

### Valgets kval

Selv om den da 16 år gamle jenta var sikker på at dette var noe hun ville, var det ikke like enkelt å overbevise resten av familien hjemme i Lillesand.

– Mamma var redd jeg ikke skulle få studiekompetanse og bestefar var også veldig bekymret. Jeg tror nok han så for seg at jeg skulle finne meg en rumener, flytte i campingvogn og komme hjem med barn og tamme bjørner, ler Hege.

– Da det viste seg at utdanningen i Sverige ga generell studiekompetanse, ga de etter hvert etter, forteller hun.

17 år gammel dro hun til Gävle, noen

«Det har preget og preger meg fremdeles mye den dag i dag»



Her er Hege i trening under en av timene på sirkusgymnaset i Gävle i Sverige.



Hege (t.v.) sammen med sin eldste venninne Siril Loland i parken i Lillesand under LillesandsDaene på 90-tallet. De to er gode venner den dag i dag.



Hege og pappa Erik Østefjells hjemme i Kroksteinåsen ti år før han døde av kreft.



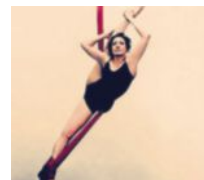
BEGYNNELSEN: Her er Hege fotografert på folkehøyskolen hvor sirkuslivet startet.





Hege har vært med i flere filmer, her fra «The Forgotten Circus».

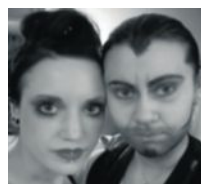
«Det er ikke så lett å dyrke et kjærlighetsforhold når man hele tiden er på reisefot»



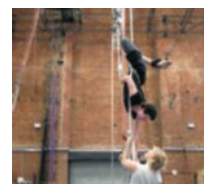
Myk må man være på sirkus..



Skader må man regne med.



Med Elin Franzen på gymnasen.



Tusenvis av timer med trening.



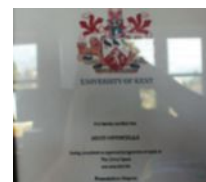
Fra promo til en forestilling.



På gulvet i leiligheten i Brussel.



Fra OL-seremonien i London.



Diplomet fra skolen i London.

► timer nord for Stockholm, for å gå på sirkusgymnas.

– Det var nok her at sirkusinteressen min ble tent for alvor. Jeg gikk tre år på gymnaset, men bodde der også året etter at jeg var ferdig. Jeg traff noen av mine beste venner, til dags dato, under oppholdet i Gävle, forteller Hege.

Den da 21 år gamle sirkusspiren hun-gret etter mer utdanning, men studie-plasser og ikke minst studiesteder vokser ikke på trær. Hege søkte seg til London og institusjonen som i dag heter «National Centre for Circus Arts».

Utdanningen her er både praktisk og teoretisk og gir studentene en bachelor i sirkusfag. Selv om skolen er ettertraktet og har lange køer, så kom Hege inn på andre forsøk. Sommeren 2006 flyttet hun til London for å begynne på bacheloren i sirkusfag med fordypning i luftakrobatikk. Men det skulle vise seg å bli en kamp for tilværelsen.

### Brød og sirkus

«National Centre for Circus Arts» er nemlig ingen billig fornøyelse, og kommer dessuten helt uten garantier. Selv om det venter en bachelor i enden av den treårige utdanningen, så er det ikke sikkert at alle elevene får lov til å fullføre utdanningen.

Fleire elever har blitt nektet å fullføre utdanningen fordi de ikke har vært «flinke nok». Det forventes at elevene presterer sitt ytterste – hele veien. Og det gjorde Hege. Hun fullførte med gode skussmål. Samtidig slet hun hele

veien med økonomien.

– Lånekassen ville ikke innvilge verken lån eller stipend på grunn av måten utdanningen var lagt opp. Da tok mamma affære, forteller 30-åringen.

Etter utallige brev, klagebrev, nye brev, søknader og en anke helt opp til Sivilombudsmannen, fikk moren medhold på vegne av datteren.

– Grunnet en endring i det britiske skolesystemet fikk jeg til slutt både lån og stipend for halve andreåret og sisteåret i utdanningen. Men jeg måtte også bruke nesten hele farsarven min på utdanningen, forteller Hege.

Hun var likevel aldri i tvil. Det var dette hun ville gjøre. Det var dette som var hennes fremtid. Selv om hun mener faren hadde vært skeptisk til valget, tror hun at han hadde respektert det. Som en slags dystre ironi innsner hun i dag at hun nok aldri hadde hatt råd til utdanningen, hvis ikke det hadde vært for arven han etterlot henne.

### Nysirkus

24 år gammel gikk Hege Østefjells ut av «National Centre for Circus Arts» med toppkarakterer i 2009. Samtidig valgte hun nå å ta til seg et nytt navn: Eriksdatter.

– Jeg trengte et artistnavn uten «Ø» i seg, og da var jeg aldri i tvil. Det var en måte å hedre pappa på også, sier hun.

Etter endt utdanning ventet yrkeslivet på 24-åringen fra Lillesand, men ikke et sånn yrkesliv som de fleste forbinder med sirkus. Hege satset på så-

kalt nysirkus, en nyere form for sirkus med innslag av både teater, dans og «performance art». En teaterform som Cirque de Soleil er kanskje det mest kjente eksempelet på.

Hege ble boende i England i halvannet år etter utdanningen og tok en rekke ulike jobber. Hun turnerte blant annet med Cirkus Xanti, som driver en mobil sirkusfestival ved navn The Circus Village. Dette sirkuset jobber hun i perioder for den dag i dag.

– Jeg gikk veldig lei av London etter hvert og skjønte at det var på tide å gjøre noe nytt. Jeg følte meg litt isolert og lengtet etter kontakt med sirkusmiljøene på kontinentet, sier Hege.

Sammen med sin belgiske kjæreste pakket hun kofferten og flyttet til Brussel. En by hun fremdeles kaller hjemme.

I den grad det finnes et «hjem» for en sirkusartist.

### Verden rundt

De siste fem årene har hun nemlig hatt hele Europa som arbeidsmarked. Hun har jobbet i de fleste land på kontinentet.

– Det er ekstremt mye reising i jobvalget og også vært i Afrika som artist. Det er ekstremt mye reising i jobvalget, men det er også noe av det som er gøy med dette livet. Det å få oppleve mange nye og fremmede steder, og ikke minst det å bli kjent med mennesker fra mange ulike kulturer, sier hun.

I en periode må bestefaren på Sørlandet ha vært bekymret over at hans bange anelser fra 2002 skulle gå i oppfyllelse: i 2011 kjøpte Hege nemlig cam-

pingvogn sammen med kjæresten, for å turnere rundt med sirkus i Europa. Men det ble heldigvis verken bjørner eller barn av det. I dag er Hege singel og campingvognen sitter eksen igjen med.

– Det er ikke så lett å dyrke et kjæresteforhold når man hele tiden er på reisefot, sier 30-åringen.

### OL i London

Etter sju år som yrkesutøvende sirkusartist er Hege er nå registrert med artiststatus i organisasjonen SMART. Det prestisjetunge medlemskapet sikrer henne en fast månedlig inntekt og gir henne anledning til å søke jobber gjennom organisasjonen.

– Jeg lever fremdeles litt fra hånd til munn, men dette gir meg en sikkerhet og så er det veldig hyggelig med anerkjennelsen, sier hun.

– Jeg må få poengtere at det er et svært krevende og vanskelig yrke, og at jeg slettes ikke er best i verden. Jeg merker faktisk at jeg må jobbe hardere og hardere for å holde nivået nå som jeg blir eldre, det er så mange flinke og unge folk i bransjen, sier hun.

Gammel og akterutseilt er hun da ikke helt ennå. Da regissør Danny Boyle, mannen bak filmer som Trainspotting og Slumdog Millionaire, skulle lage åpningsseremonien for OL i London i 2012, ble Hege hentet til audition.

– Etter første audition kom regissøren løpende etter meg og ga meg ros fordi de mente jeg hadde en helt egen stilart. De sa at de likte det de så og jeg



Sirkusartisten Hege Eriksdatter Østefjells (30) feiret påske med familien i Lillesand. Deretter bar det onsdag denne uken til Paris for å gjøre en promoteringsjobb. Torsdag var hun tilbake i Lillesand igjen, fredag reiste hun til Brussel. Sirkusartisten fra Lillesand har hele Europa som sin arbeidsplass.

ble kalt inn til andre audition, sier hun. Men andre audition skulle ikke gå like knirkefritt.

**– Fuck, I messed it up!**

– Jeg var utkledd i Mary Poppins-kostyme og skulle blant annet gjøre en salto i selen. Det var ikke så lett på grunn av kostyme, hatt og paraply og sånn, men det gikk greit nok første gangen. Men så ba de meg om å ta enda en salto, og da glemte jeg at jeg ikke hadde surret selen tilbake på plass etter den første. Så der – midt i lufta – satt jeg bom fast. Helt uten å tenke så skrek jeg: «Fuck, I messed it up!». Jeg skrek høyt, erindrer 30-åringen.

Det ble blikkstilte i den store salen og alle snudde seg mot den bannende lillesanderen som hang opp ned i lufta.

– Jeg ble helt forfjanset og begynte rett og slett bare å le. Jeg fikk latterkrampe og lo hele veien ned til gulvet. Heldigvis lo alle andre også, men inni meg tenkte jeg at jeg hadde odelagt sjansen min, sier hun.

Men det hadde hun ikke. Til tross for noen saftige gloser hadde Hege imponert både Boyle og de andre ansvarlige. Tre måneder senere fikk hun beskjed om at hun var tatt ut i troppen. Sammen med 31 andre luftakrobater fra hele verden var hun med i et av de mest spektakulære numrene under åpningsseremonien i London.

– Vi ble heist ned fra rundt 45 meter oppe i lufta og det var en helt vanvittig opplevelse. Samtidig som det var

enormt stort, så var det også veldig nært. Vi kom tett på hverandre alle akrobatene, og Danny Boyle vandret rundt på settet og snakket med oss. Han er en veldig hyggelig fyr, sier hun.

**Påske i Lillesand**

I dag er sirkusartisten fra Lillesand blitt 30 år. I påske var hun hjemme på besøk hos mor i Lillesand og bestefor-eldre i Kristiansand. Riktignok måtte hun en svipptur til Paris for å gjøre en jobb, men sånn er nå engang sirkuslivet. Hun kom tilbake dagen etter.

– Bestefar ser alltid etter aktuelle jobber for meg hjemme i Norge og helst på Sørlandet, men det er ikke så mye å ta av, smiler 30-åringen.

– Tror du det kan bli lillesander av deg igjen?

– Ikke med det første i hvert fall. Lillesand er et sånn sted som man tenker at det er fint å bo – og det er det nok også – men som sirkusartist så tror jeg nok ærlig talt at jeg hadde gått litt på veggene hvis jeg hadde flyttet hjem. Jeg liker å ha et sirkusmiljø rundt meg og i Norge er det å være sirkusartist en nok så ensom tilværelse. Dessuten liker jeg å bo i større byer hvor det er mange ulike kulturer og etnisiteter. Men hvem vet når man blir eldre, smiler Hege, tenker seg litt og fortsetter:

– Jeg vurderer faktisk å flytte tilbake til Stockholm, men bare det skremmer meg fordi jeg føler det er et litt for trygt valg, humrer hun.

**Død og sirkus**

I Stockholm lokker både studieveener, men ikke minst en mastergrad i sirkusfaget.

– Jag har søkt, men det er fryktelig vanskelig å komme inn på masterutdanningen i Stockholm. Jeg er kommet videre til intervju, noe som i seg selv er vanskelig nok, men hvis jeg mot formodning skulle komme inn på masterstudiet så blir det i hvert fall Stockholm på meg, sier hun.

– Er det som er drømmen?

– Jeg vet ikke, akkurat nå kanskje. Det sammen med å kunne ferdigstille en forestilling som jeg utvikler selv som heter «Potatoes and sauce», sier hun.

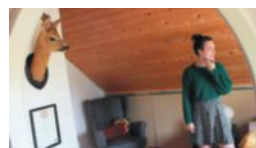
Sirkusforestillingen, som Hege selv står bak, handler mye om nettopp døden. Navnet «Potatoes and sauce» kommer fra en samtale hennes oldemor hadde med hennes barnebarn da hun plutselig falt død om.

– Oldemor hadde besøk av min mors kusine på sykehjemmet en nyttårsaften. Oldemor spurte hva hun skulle servere sine gjester denne nyttårsaften. Midt i svaret om poteter og saus måtte

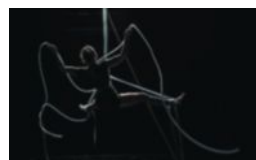
oldemor hoste litt. Det var det siste hun gjorde, forteller Hege.

Hege har også hentet inspirasjon fra såkalte «komadrommer» og ikke minst fra farens død. I forestillingen leser hennes siste samtale med pappaen opp for publikum mens Hege selv henger – oppned – viklet inn i gjennomskitige gummirep.

Et symbol kanskje på hvordan farens død og Heges liv for alltid vil være sammenvevd. På hvordan hans død snudde hennes liv på hodet. Bokstavelig talt.



På barnerommet i Lillesand henger en hjort som faren hennes skjøt før han døde.



Hege jobber med sitt eget sirkusprosjekt om døden, «Potatoes and sauce».

«Bestefar ser alltid etter jobber til meg på Sørlandet»

## Vedlegg 2: Kartleggingsundersøkelse

### Kartleggingsundersøkelse av sirkus som pedagogisk praksis i Norge 2014/2015:

Tidlig i prosessen med forskningsprosjektet hadde jeg som mål å kunne si noe om hvor mange aktører i det kulturskolerelaterte feltet som tilbyr sirkus som pedagogisk praksis og hvor mange elever og sirkuslærere som er en del av dette voksende kunstneriske fagfeltet i Norge. Dette er fordi det ikke finnes god oppdatert informasjon om dette i Norge verken hos Norsk Kulturskoleråd eller Sirkunst. Jeg utarbeidet en kartleggingsundersøkelse som ble sendt ut til alle landets kulturskoler i samarbeid med Norsk Kulturskoleråd. Her har jeg spurt om følgende:

1. Tilbyr dere sirkusundervisning (eller annen sirkusrelatert undervisning feks. Sjonglering, akrobatikk m.m), og når startet dere dette tilbudet?
2. Hvilke sirkusdisipliner tilbyr dere undervisning i?
3. Hvor mange elever deltar i deres sirkustilbud?
4. Hvor mange sirkuslærere er tilknyttet denne virksomheten?
5. Hva slags sirkusfaglig bakgrunn og pedagogisk utdanning har sirkuslærerne?

Kartleggingen er gjennomført i samarbeid med Norsk Kulturskoleråd. Den er sendt ut til samtlige kulturskoler, og andre kulturskolerelaterte sirkustilbud som jeg har kommet i kontakt med. Det har vært en stor utfordring å få svar fra kulturskoler, lag og foreninger. Fra utsendelsen av kartleggingen i midten av oktober 2014 til den formelle delen av kartleggingen ble avsluttet, januar 2015, har jeg mottatt 109 svar fra 428 av landets kommuner som skal tilby et kulturskoletilbud til sine innbyggere. Av disse respondentene har 4 skoler svart at de har sirkus som et av sine fagfelt, jeg visste at det var flere. Selv om jeg sendte rundt informasjonen til de kjente institusjonenes hovedadresser, måtte jeg ringe rundt og spørre for å få svar. Det kan derfor godt være at det finnes pedagogiske sirkustilbud som jeg ikke har klart å nå. Jeg har søkt gjennom et stort nettverk. Norsk Kulturskoleråd har sendt ut til alle sine kulturskoler. Jeg har søkt etter private lag og foreninger gjennom å kontakte de jeg allerede kjenner til og også sendt ut etterlysning på nettstedet og Facebooksider for aktive innen sirkusmiljøet i Norge.

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide for samtaleintervju med to sirkuspedagoger:

Forskningsprosjektet «*Sirkuspedagogen - Hvordan praktiserer og beskriver sirkuspedagogen sitt virke som lærer i det kulturskolerelaterte feltet?*

Forskningsdeltagerne bes se på intervjuguiden og reflektere rundt spørsmålene for å være forberedt til intervjuet. Jeg ber om at dere selv svarer på del 1,2 og 4 skriftlig og sender dette til lederen for forskningsprosjektet i god tid før intervjuet, senest dagen før. Vær så konkret og beskrivende som mulig, utdyp gjerne det du mener. Når du svarer på punkt 1,2 og 4 bruk denne intervjuguiden og fyll inn dine svar under tilhørende spørsmål/utsagn.

#### 1. Bakgrunn

(Mål: Å finne ut hvor sirkuspedagogen har sin kunnskap fra, og hvordan den enkelte har utviklet sin kunnskap).

-Hvordan startet din sirkusinteresse?

-Beskriv din egen erfaring som pedagog/utøver?

-Hva er din formelle og uformelle utdanning (pedagogisk/didaktisk og kunsterisk)?

-Hva/hvordan er ditt forhold til egentrening/praksis/utøvelse/disipliner og forbilder innenfor faget (pedagogisk/didaktisk og kunstnerisk).

#### 2. Sirkuspedagogens arbeide

(Mål: Å finne ut innenfor hvilke områder sirkuspedagogen benytter sin kompetanse, hva som kreves og hva gjør sirkuspedagogen *utover* det arbeidsgiver krever, da faget kanskje krever dette).

-Hva beskriver du deg selv som? (Sirkuspedagog / sirkusartist)

-Hvilke arbeidsgivere har du? (Du har kanskje flere?)

-Innenfor hvilken sjanger ser du ditt arbeide/hvorfor? (Sirkus/ samtidssirkus /nysirkus)

-Hvordan er din undervisning med tanke på gruppestørrelse og antall elever

-Hvilken aldersgruppe underviser du? (mini-sirkus, junior, ungdom, viderekomne)

-Hva/hvordan vektlegger du i din undervisning? (teknikk lære/ forestillingsproduksjon)

-Hva mener du kreves av annen relevant kompetanse (dans, musikk, foto, kostyme, sminke, koreografi, regi, evt. annet)?

### 3. Sirkuspedagogen i samfunnet

- Hvordan opplever du at ditt yrke verdsettes? (på arbeidsplassen, blant elever/foresatte og i samfunnet forøvrig)
- Hva gjør du for å påvirke/eventuelt endre dette?
- Hva kan sirkuspedagogen/sirkus bidra med i samfunnet?

### 4. Sirkuspedagogikk /sirkusdidaktikk/

(Mål: Hvordan ser sirkuspedagogen på sin egen kunnskap og hvordan denne utvikles. Hvordan skal/kan sirkuspedagogisk utdanning være?)

- Hvordan ser du på forholdet lærer, elev og fag? (overføring av kunnskap, samarbeid elev/lærer, utvikling av kunnskap? Er det noe særegent for sirkus som fagområde?)
- Hva innebærer/betyr sirkusfag for deg
- Er sirkus et kunstfag, og i så fall hvorfor er det det?
- Hva må en sirkuspedagog kunne/forvente å gjøre av arbeidsoppgaver?
- Hva er din *viktigste* arbeidsoppgave som sirkuspedagog?
- Hvordan har du blitt forberedt på dette?
- Hvordan bør sirkusundervisning tilrettelegges (didaktiske rammer) for å være optimal?
- Hvordan samsvarer dette med din arbeidshverdag?
- I et land uten sirkusfaglig/pedagogisk utdanning, hvordan skal/bør vi skolere fremtidens sirkuspedagoger?

## **Vedlegg 4: Informasjonsbrev til forskningsdeltagere**

(Navn forskningsdeltager,  
adresse, arbeidssted)

Linn Elisabeth Lea Moxness  
NTNU, program for lærerutdanning  
7050 Trondheim

Trondheim 03.09.14

Informasjon om deltagelse i forskningsprosjektet **«Sirkuspedagogen - Hvordan praktiserer og beskriver sirkuspedagogen sitt virke som lærer i det kulturskolerelaterte feltet?»**

Vi har tidligere pratet løst om mitt prosjekt og din mulige deltagelse i forskningsprosjektet. Her kommer den offisielle henvendelsen. Jeg vil være svært takknemlig om du kan tenke deg å bidra som forskningsdeltager, fordi din yrkesutøvelse og dine tanker om sirkuspedagogens virke er av stor interesse for meg, fagfeltet og sirkus som pedagogisk praksis.

*«Sirkuspedagogen - Hvordan praktiserer og beskriver sirkuspedagogen sitt virke som lærer i det kulturskolerelaterte feltet?»* Er tittelen på min masteroppgave i estetiske fags didaktikk, ved program for lærerutdanning, NTNU. Min veileder i arbeidet med oppgaven er PhD og førsteamanuensis Elin Angelo, program for lærerutdanning, NTNU.

De empiriske undersøkelsene i prosjektet vil bestå av observasjon og intervju av to sirkuspedagoger i det kulturskolerelaterte feltet. I tillegg vil forskningsdeltagerne bli bedt om å skrive logg fra egen undervisning. En av disse sirkuspedagogene er deg. Jeg ønsker å observere deler av din undervisning, gjerne med videokamera da opptak gir god støtte i det retrospektive analysearbeidet. Opptakene vil bli behandlet konfidensielt og vil bli slettet ved prosjektslutt. Jeg vil også la deg få innsyn i transkripsjoner og analyser underveis i prosessen slik at du kan korrigere eller gi kommentarer. Etter å ha mottatt logg fra deg og observert din undervisning, vil jeg be om et intervju med deg der vi samtaler om sirkusdidaktikk. Målet med observasjoner, loggskrivning og intervju er å kunne si mer om sirkuspedagogens praksis og arbeidshverdag. Alle

opplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Jeg ønsker å be deg tenke over hvilke av dine elever/elevgrupper jeg bør observere for å få et best mulig innblikk i din praksis som sirkuspedagog. De aktuelle elevene (foreldre om elevene er under 15 år) vil få et informasjonsskriv med forespørsel om samtykke. Samtykkeerklæringen må underskrives før jeg kan begynne å observere. Mitt fokus er ditt arbeide, men i observasjonen av sirkuspedagogen vil jeg også måtte filme/observere elevene.

Masteroppgaven skal leveres våren 2015, og de empiriske undersøkelsene vil være ferdige i løpet av 2014. Din deltagelse er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette. Hvis du skulle ønske å trekke deg vil videoopptakene bli slettet, og øvrige opplysninger anonymisert.

Jeg ser fram mot et godt samarbeid.

Ta kontakt hvis du skulle ha spørsmål eller kommentarer;  
cirkacirkus@hotmail.com, tlf: 97950539

Med vennlig hilsen,

Linn Elisabeth Lea Moxness  
NTNU, program for lærerutdanning  
7050 Trondheim

## Vedlegg 5: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring, elever og foresatte

Til sirkuselev:

Linn Elisabeth Lea Moxness  
NTNU, program for lærerutdanning  
7050 Trondheim

Trondheim 03.09.14

Forespørsel om samtykke til gjennomføring av forskningsprosjektet *«Sirkuspedagogen - Hvordan praktiserer og beskriver sirkuspedagogen sitt virke som lærer i det kulturskolerelaterte feltet?»*

Jeg er masterstudent ved NTNU, program for lærerutdanning og jobber med en masteroppgave der hensikten er å undersøke og sette ord på sirkuspedagogens profesjonsforståelse. Jeg ønsker å sette fokus på hvordan sirkuspedagogen praktiserer og beskriver sitt virke som lærer i det kulturskolerelaterte feltet. Målet er å utvikle mer kunnskap om sirkuspedagogen og dens arbeidshverdag og samtidig sette ord på dette, slik at kunnskapen kan bli tilgjengelig for fler og slik være med på å styrke den videre utviklingen av sirkus som pedagogisk praksis.

I forbindelse med dette prosjektet har jeg vært i kontakt med din sirkuspedagog (Navn, arbeidssted), og fått samtykke til å observere en del av din sirkuspedagogs undervisning høsten 2014. Jeg ønsker å kunne filme noe av undervisningen for å kunne si mer om hvordan sirkuspedagogen praktiserer sitt virke. Det er altså din sirkuspedagog og ikke dere elever som er mitt forskningsfokus, men for å kunne filme sirkuspedagogen i undervisning må jeg også involvere dere elever.

Jeg vil derfor be deg om samtykke til å observere og filme deler av din undervisning hos (Navn, forskningsdeltager). Ved prosjektslutt, våren 2015 vil alle innsamlede data anonymiseres, og videoopptakene vil bli slettet. Under prosessen vil alle opplysninger bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette. I så fall vil videoopptakene slettes og øvrige opplysninger bli anonymisert. Undersøkelsen



er godkjent av personvernombudet. Jeg håper du/dere kan gi meg ditt/deres samtykke, og ser fram mot å kunne observere sirkusundervisningen. Samtykke gis ved å signere på neste side og levere til (Navn, forskningsdeltager) eller til meg.

Ta kontakt hvis du har spørsmål eller kommentarer.

Tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen,

Linn Elisabeth Lea Moxness

NTNU, program for lærerutdanning

7050 Trondheim

cirkacirkus@hotmail.com, tlf. 97950539

### **Samtykkeerklæring**

Jeg/vi gir mitt/vårt samtykke til at Linn Elisabeth Lea Moxness får observere og filme noe av min sirkusundervisning høsten 2014. Dette er undersøkelser i forbindelse med hennes masteroppgave og forskningsprosjektet «*Sirkuspedagogen - Hvordan praktiserer og beskriver sirkuspedagogen sitt virke som lærer i det kulturskolerelaterte feltet?*

Alle data vil bli behandlet konfidensielt under prosessen og anonymisert ved prosjektslutt 2015. Alle videoopptak vil også bli slettet.

Dato: \_\_\_\_\_

Navn:

Dersom eleven er under 15 år må samtykkeerklæringen signeres av foreldre/foresatte. Er du mellom 15 og 17 år kan du signere selv, men jeg ber om at du viser dette skrivet til dine foreldre/foresatte.

Klipp/riv av samtykkeerklæringen og lever til (Navn, forskningsdeltager) eller Linn Elisabeth Lea Moxness.

## Vedlegg 6: Kvittering fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Tone Pernille Østern  
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 01.09.2014

Vår ref: 39477 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.08.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 26.08.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39477

*Sirkuspedagogen – Hva jobber du med, egentlig? Hvordan praktiserer, artikulerer og uttrykker sirkuspedagogen sitt virke som lærer i Kulturskolen?*

*Behandlingsansvarlig*

*NTNU, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Tone Pernille Østern*

*Student*

*Linn Elisabeth Moxness*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det er sirkuspedagoger som skal være i fokus, men elever vil kunne inngå på videoopptak. Det innhentes da samtykke til dette. Foreldre samtykker for sine barn der de er under 15 år, ungdom 15 år og eldre kan samtykke selv. Det innhentes ikke sensitive personopplysninger.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Deltagerne i studien skal i utgangspunktet ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av materialet. Hvis det skulle bli aktuelt med bruk av bilder fra undervisningen vil de det gjelder kontaktes og forespørres om dette.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak

**Tillegg til vedlegg 6:**

Subject: Re: Prosjektnr: 39477. Sirkuspedagogen- Hvordan praktiserer og beskriver sirkuspedagogen sitt virke i det kulturskolerelaterte feltet?

Hei Lea,

Så lenge det avklares med dem det gjelder, og de ikke har noen motforestillinger til å bli gjenkjent, er det ingenting i veien for å presentere dem med navn/indirekte personidentifikasjon i oppgaven. Det er da selvsagt viktig at de er kjent med hvordan de blir presentert, og gis anledning til å lese gjennom sitater/opplysninger som vil bli brukt om dem.

-- Vennlig hilsen Hildur Thorarensen Rådgiver/Adviser Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS Personvernombud for forskning Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN Tlf. direkte: (+47) 55 58 26 54 Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80 Email: hildur.thorarensen@nsd.uib.no Internettadresse: [www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern)

## Vedlegg 7: Majas beskrivelse av sin yrkespraksis

### Min sirkushverdag - en vanlig tirsdag

Hver tirsdag, eller annen hver tirsdag har jeg NN. Det er en foreldredrevet sirkusgruppe med de 15 elevene fra TKK som har mest lyst til å trene sirkus. De er i alderen 9 til 17 år og er svært dedikerte og motiverte elever som det er lett å undervise. Jeg har kjent alle sammen i flere år og gleder meg alltid til å ha disse timene. Nesten alle har forskjellige disipliner, så det kan være utfordrende å klare å gi like mye til alle i løpet av 90 minuttene jeg har dem i uka.

Jeg har valgt å løse dette ved å alltid ha minst 20 minutter, men vanligvis 45 minutter der vi varmer opp, har styrketrening, stretching, artistisk arbeid eller gulvakrobatikk som alltid fokuserer på at gruppa er sammen. Klarer man å styrke gruppa og lage et godt samarbeid der, er min erfaring at man da legger grunnlaget for at folk klarer å jobbe bedre selv etterpå, for de føler seg tryggere til å slappe av og være seg selv i gruppa.

Min sirkushverdag starter egentlig underveis i forrige tirsdaysundervisningstime eller rett etterpå, eller under hele den uka som går etter at man har hatt undervisninga. Da kan jeg plutselig inspireres av en YouTube-video jeg ser, en artikkel som jeg leser eller en samtale som jeg har med et tilfeldig menneske eller en annen kollega om hva neste ukes tema skal være. Jeg liker å jobbe ut i fra et tema. Noen ganger bestemmer jeg meg for at vi skal fokusere på uttøynning. Da har jeg brukt kort tid på en hard oppvarming for å bli skikkelig varm og lang tid på å lære bort forskjellige uttøyningsøvelser. Kroppene våre er så forskjellig laget og vi vil være stive på forskjellige steder, så det er viktig at de lærer øvelser som fungerer på deres kropp. Andre ganger har jeg hatt tema som rytme. Mye amatør- scenekunst lider av at utøverne framfører alt i en rytme. Dette gjør til at publikum mister interessen uten å være klar over hvorfor når nummeret "egentlig" er bra. Hvis man blir bevisst dette tidlig, vil man kunne på egen hånd, eller sammen med andre, lage nummer som er mer spennende og dynamiske.

En time hadde jeg som mitt eget tema å ta en liten prat med hver enkelt. Da hadde jeg en lett oppvarming og mye tid til egentrening. Det var flere av "de stille elevene" som jeg hadde bestemt meg for å prate med. Det er lett å overse de som ikke roper høyest eller spør mest. Det vil ikke si at de sjenerte er mindre motiverte, det er bare det at de trenger at jeg tar initiativet til å prate med dem. Det kom mye spennende ut av denne timen. Jeg følte at jeg klarte å motivere flere til å ha mer tro på seg selv, slik at de kunne ta steget og gå for den disiplinen de hadde mest lyst til å gjøre.

Jeg avslutter alltid timen med at vi sitter i ring og prater litt. Det er det samme som vi gjør når timen begynner. Hvis jeg har et tema som for eksempel uttøynning, så snakker jeg litt om dette. Det er viktig at elevene også her kan komme med innspill. Jeg føler at det er veldig meningsfylt å undervise NN siden jeg har følelsen av at jeg virkelig klarer å lære bort noe til dem og at de tar det til seg. Jeg føler også at de setter pris på meg som lærer og menneske og at vi har en god relasjon der man kan både tulle og snakke om alvorlige temaer (Majas arbeidsdag, 10.02.2015).

