

Forord

Etter mange år som lærer ser jeg det interessant å gå i dybden av en undervisningsperiode for å se på gjennomføringen og utviklingen av et undervisningsopplegg fra start til slutt. Masteroppgaven ser på hvordan elever interagerer i kunstfaglige prosesser og hvilke læreprosesser kunstfaglige kontekster skaper. Jeg vil takke min veileder, Tone Pernille Østern, for råd og veiledning i masteroppgaven, hun har tålmodig veiledet meg med en støttende og oppmuntrende stemme. Jeg vil også takke Maria Øksnes som var min veileder i starten av oppgaven.

Så vil jeg si tusen takk til dyktige forelesere ved NTNU. De har utvida mitt repertoar og skapt koblinger til teori innen det estetiske feltet. Spesielt takk til Anna Lena Østern for hennes unike måte å bruke dramaturgi i praktisk-estetiske prosesser. Jeg vil også takke mine flotte elever for at de stilte opp og ville være med å prøve innfallsvinkler til kreativt arbeid sammen med meg. Gjennom samtaler og fortellinger har de vist meg noe av deres ulikhet og mangfold i kreative prosesser.

Så en takk til mine medstudenter som hele tiden har tilført noe til den didaktiske tenkingen i dette tverrestetiske feltet gjennom livlige diskusjoner av alskens prosjekter, egne og andres, dere er gode!

Bård, Pan Andreas, Mille Andrea og Pernille Hild, dere er mitt liv, jeg elsker dere.

Inderøy 2015

Ninni Rotmo Olsen

Sammendrag

Med utgangspunkt i et eksplorativt forsknings- og utviklingsprosjekt for formgivningsfag vg3, er improvisasjon et nøkkelbegrep i konstruksjon av et STUNT. Sammen med elever og aktører i skolen har jeg eksperimentert med ulike måter å arbeide på. På grunnlag av studien har det kommet frem en kreativ arbeidsform basert på dramaturgiske grep. I prosessen har virkelighetsnære kontekster ført til en arbeidsmodell omtalt som LE I K. LEIK er ett av oppgavens hovedsakelige kunnskapsbidrag, og det betyr at improvisasjon (**S**) spisser, (**T**) turrer og skaper (**U**) undring til en læringsprosess som utvikles i improvisasjon gjennom gjensidig nærhet (**N**) og tillitsforhold (**T**). Bokstavene **LE** (lærer/elev), **I** (improvisasjon) og **K** (kreativitet) står for ulike betydningsprosesser i praktisk-estetisk forarbeid. Dette representerer kognitive, praktiske og affektive prosesser.

I undersøkelsen er forholdet mellom læreplanmål, elevenes erfaring med digitale verktøy og kunst noe som tematiserer og problematiserer kompetansemål. Undersøkelsen ser hvordan elevene anvender egne erfaringer med kunst, sosiale medier og teknologi for egne representasjoner basert på sine intensjoner, hensikter og meninger. Jeg ser om elevens kompetanse knyttes til kreativitet i «betraktende og bearbeidende og tilstedeværende» situasjoner. Studien har et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn. I forskningsprosessen er et av poengene at elevene ut fra tema utvikler problemstillinger selv. De er med på å forme et visuelt oppdrag når de undersøker og promoterer egne ideer for å nå et «goal». Elevenes formaktivitet utgjør studiens forsknings- og utviklingsfelt gjennom et utviklende stunt. I dette kunstdidaktiske landskapet er forståelsen av «den andre» noe som muliggjør et estetisk møte. Bildenes inntryks- og uttrykksside inngår i diskursen for hvilke konsekvenser tenkningen får for det kunstdidaktiske feltet.

Resultatet av denne studien kan bidra til å utvikle en undervisningspraksis som trekker linje fra lek som estetisk grunnform til estetisk fagarbeid. Dramaturgiske begreper bidrar som metode for å utforske, skape og betrakte estetisk arbeid. Sentrale teoretiske dialogpartnere gjennom studien er: Aure, 2011; Kress & van Leeuwen, 1996; Østern & Øyen, 2014; Hohn, 2013, Rasmussen & Gjerum, 2012.

Nøkkelord: kunst, kreativitet, kunstdidaktikk, dramaturgi, estetikk, pragmatisme, improvisasjon, performance, sosialsemiotikk, persepsjon, transformasjon, narrativ.

Abstract

Based on an explorative research and development project for art and design in the third year of upper secondary school, improvisation is a key concept in the construction of a STUNT. Along with pupils and actors in an upper secondary school, I have experimented with different ways of working. The study has revealed a creative practice that is based on dramaturgical grip. In the process, realistic contexts have led to a working model referred to as LE I K. LEIK (translated from Norwegian: PLAY) is one of the major contributions to knowledge from the exercise, and it signifies that improvisation sharpens (S), provokes (T) and creates wonderment (U) for a learning process that develops within improvisation through mutual proximity (N) and a relationship of trust (T). The letters LE (teacher / pupil), I (improvisation) and K (creativity) stand for various processes of significance in practical aesthetic design work. These represent cognitive, practical and affective learning processes.

In the research- and development (RnD) project the relationship between learning objectives, pupils' experience with digital tools and art is something which thematises and problematizes competence aims. The RnD project looks at how pupils use their own experiences with art, social media and technology for their own representations based on their intentions, motives and opinions. I look at whether the pupil's competence is linked to creativity in "reflective and adaptive and immediate" situations. The study has a constructivist and socio-cultural view of learning. In the research process one of the points is that the pupils themselves develop the issues from the theme. They assist in the shaping a visual assignment when they investigate and promote their own ideas to reach a "goal". The pupils' design activity constitutes the study's research and development field through an evolving stunt. In this landscape of teaching and learning in the arts the understanding of "the other" is something, which enables an aesthetic meeting. The perceptual and expressional side of the images is included in the discourse for whatever consequences the thought acquires for the field of art teaching and learning.

The results of this study may help to develop teaching practices that draw lines from play as a basic aesthetic shape to aesthetic workmanship. Dramaturgical concepts contribute as a method to explore, create and contemplate aesthetic work. Central dialogue partners throughout the study have been: Aure, 2011; Kress & van Leeuwen, 1996; Østern & Øyen, 2014; Hohr, 2013; Rasmussen & Gjørum, 2012.

Keywords: art, creativity, art teaching and learning, dramaturgy, aesthetics, pragmatism, improvisation, performance, social semiotics, perception, transformation, narrative.

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	iii
SAMMENDRAG.....	v
ABSTRAKT.....	vii
PROLOG.....	xi
1 Innledning.....	1
1.1 Billedkunstner og lærer	2
1.2 Didaktikk, dramaturgi og semiotikk i en sosiokulturell ramme	4
1.3 Stuntet som dramaturgisk grep	7
1.4 Min posisjon	10
1.5 Tidligere forskning innen det kunstdidaktiske feltet i dialog med prosjektet	11
1.5.1 Helene Illeris – visualitet og relasjonalt	12
1.5.2 Susanne Langer – form og innhold	13
1.5.3 Venke Aure – kritikk av kunstfagfeltet	14
1.5.4 Olga Dysthe – dialog og fellesskap.....	16
1.5.5 Rolf Bull-Hansen og Gustaf Britishch – elevens erkjennelse og oppdagelser.....	16
1.5.6 Tone Pernille Østern og Elen Øyen – relasjon og improvisasjon	18
1.5.7 Oppsummerende – dialog, flerstemthet, improvisasjon og performativitet.....	20
1.6 Kreativitet og dramaturgi i kunstfagdidaktikken.....	22
1.7 Oppgavens problemområde, problemformulering og forskningsspørsmål	25
1.8 Oppgavens oppbygging	29
2 Forskningsprosjektets teoretiske kontekst.....	31
2.1 Vitensyn og læringsteori.....	31
2.2 STUNTET som semiotisk tegn i læringsprosesser.....	33
2.2.1 Kunstdiskursen	34
2.2.2 Narrativ.....	35
2.3 Kunstfaglig læring	37
3 Utviklingsprosjektet – praksis og teori.....	39
3.1 Å bruke de muligheter som gir seg.....	40

3.2	Dramaturgi og improvisasjon som ramme for utviklingsprosjektet.....	42
3.2.1	Dramaturgi	43
3.2.2	Improvisasjon	48
4	Metodologiske perspektiver	51
4.1	Oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted.....	51
4.1.1	Sosialkonstruksjonisme og estetisk pragmatisme	52
4.1.2	Hermeneutisme.....	54
4.2	Metodologi – utviklingsprosjekt.....	56
4.3	Metoder for datagenerering og analyse	57
4.3.1	Datamateriale	58
4.3.2	Metoder for analyse.....	59
4.4	Valg av forskningsdeltakere og sted.....	62
4.5	Etiske betraktninger og validitet.....	62
5	Analyse og oppdagelser	65
5.1	Analyse 1: LEIK.....	65
5.2	Analyse 2: Åpning av ulike faglige kontekster	67
5.3	Analyse 3: Analyse av opplevelser som preger de ulike kreative fasene.....	73
5.3.1	JEG.....	76
5.3.2	VI.....	77
5.3.3	HANDLING.....	78
5.3.4	FORESTILLING.....	79
5.3.5	RESPONS	80
5.3.6	VIRKNING	80
5.4	Analyse 4: Kreativitet som <i>discovery</i> , <i>invention</i> og <i>imagination</i>	82
6	Drøfting og konklusjon	85
6.1	Drøfting av problemformuleringen	85
6.2	Et kritisk blikk på prosjektets utforming og gyldighet	86
6.3	Kunnskapsbidraget til kunstdidaktikken	88

Figurliste

Figur 1.1: Stuntmodell. Olsen, 2015	7
Figur 1.2: Stuntmodell og leik-modell. Olsen, 2015	19
Figur 3.1: Dramaturgisk modell. Olsen, 2015.....	43
Figur 4.1: Fortolkningsmodell. Olsen, 2015	60
Figur 5.1: STUNT og LEIK modell. Olsen, 2015.....	66
Figur 5.2: «Kommunikasjonsmodell». Olsen, 2015	73
Figur 5.3: Fortolkningsmodell. Olsen, 2015	74

Prolog

Toaletter myldrer av liv, elever står nesten oppå hverandre! Dette er en uvanlig situasjon, to til fire personer er samlet på små rom, sammen er ni jenter fordelt på fire toaletter. Jentene maler, malingen er klimakset i et undervisningsforløp i visuelle kunsthøgskole for klassen jeg er lærer for, planlagt ved hjelp av dramaturgiske prinsipper. Videregående skole er i fokus. Klimakset er et stunt, men samtidig en nøye planlagt handling som er et resultat av elevenes kreative prosess. Stuntet viser hvordan elever på formgivningsfag aksjonerer med hele seg selv for en hensikt. Spenningen er til å ta å føle på, det ligger en forventning til en tenkt overraskelse i luften. Forventningen til hvordan malte toaletter skal virke i sine omgivelser. Fire toaletter skal i løpet av noen kveldstimer forvandles fra å være «ordinære» til å vekke oppsikt. Sammen arbeides det på grønne toalettvegger, farger fra 1970 blir en del av utformingen. Bilder og kommentarer skal fremstille situasjoner som speiler jentenes tolkning av et ungdomsmiljø. Jente og guttetoaletter med ulike tema. Ulike fargepaletter formidler stemninger, stemninger som skal virke positivt på andre elever på skolen. Ideer er sammen utviklet i all hemmelighet, flere nøytrale «markedsanalyser» er gjennomført ved hjelp av «Facebook og Twitters dialogrom og andre digitale plattformer. Deretter er resultatet diskutert, skissert og illustrert. Så tegnet, formet og bearbeidet for presentasjoner internt i klasserommet, for siden å fremstilles for skolens ledelse.

Akkurat nå står vi her, øyeblikket er kommet, selve gjennomføringskvelden er her etter en lengre lukket godkjenningsprosess. Skolen er stengt og arbeidet begynner. Arbeidsoppgaver fordeles, gruppene går til ulike toaletter. Vegger måles opp, det tegnes hjelpelinjer, det skal males. Teknisk utstyr er på plass, tempo stiger, mye står på spill og alt skal klaffe, materialer og redskaper pakkes ut og gulv dekkes til.

Farger og former skal friske opp, og tekstbobler skal kommentere følelser. Kommentarene trer etter hvert frem: WOW, WHAT`S UP, YOU LOOK GREAT, YOU ARE NOT FULLY DRESSED BEFORE YOU WEAR A SMILE, A LIFE WITHOUT DREAMING IS A LIFE WITHOUT MEANING (twitre), IT`S BETTER TO BE LOVED BY ONE THAN BEING HATED BY 100 PEOPLE...LET ME BE THAT PERSON! (thumbs up).

Elevene arbeider intenst, høyt og lavt, over hverandre og mellom hverandre, det er trangt. Motivene trer frem, store hoder i popartstil på et toalett, en Johnny Bravo-variant på et annet. Så kommer Cyberspacerom til syne gjennom Facebooks kommentarrom på ett toalett, Twitters kommentarrom på et annet. Kaos til tider, tegning, maling, ulike penseltykkelser, maskering.

Det virker som om elevene står inne i sine skisser. Det virker som de er en del av veggen på grunn av størrelsen på bildene. Ideene deres kommer frem i store format, de fremstiller seg selv på en måte.

Tørkingen går senere enn beregnet. Er det mulig å holde tidsfristen på fire timer? Tiden trekkes ut, noe vi ikke har forutsett dukker opp. Forventningen til HVA og hvordan andre på skolen vil reagere, holder motivasjonen oppe. Spenningen knyttes til hvordan andre elever på skolen vil oppleve overraskelsen på toalettene dagen etter.

it's ASHFACE
A life without dreaming. is a life without
meaning

Bilde: [Twitterkommentar](#)

1 Innledning

Prologen innledningsvis viser et utsnitt av elevers kreative prosess der dramaturgisk tenkning ligger som inspirasjon for en kvalitativ eksplorativ studie strukturert gjennom et kunstdidaktisk undervisningsforløp. Faget det undervises i, er visuelle kunstfag, og min bakgrunn er billedkunstner og lærer i kunst- og håndverksfag. Ideen til masterprosjektet springer ut fra en nysgjerrighet til kunstprosesser, læringsstrategier og arbeidsformer. Den amerikanske forskeren og kunstpedagogen Elliot Eisner (2002) er opptatt av at kunst produserer en rekke kvaliteter vi ikke er klar over, han sier at når barn møter kunst, danner de begreper for en rekke større fenomener (Eisner, 2002, s. 70-92). Kunsten transformerer bevissthet. I kunstprosesser bevisstgjøres elevenes egne holdninger til kunnskap, ferdigheter, verdier og etikk. Eisner (2002) sier at kognisjon ikke er balansert, fordi skolen har lite oppmerksomhet på og bevissthet om kunst og dens betydning for erkjennelsen, kognisjonen.

Tittelen på masteroppgaven, «En studie av stuntet som dramaturgisk grep for å fremme kreativitet i et kunstdidaktisk undervisningsforløp», tar utgangspunkt i elevenes hverdagerfaringer med kunst i visuelle kunstfag. Stuntets dramaturgisk grep handler i korthet om å være i forkant som lærer, proaktiv for å tilpasse elevenes forutgående arbeidsøkter til den neste. Dette har handlet om å tilpasse innholdet i hver undervisningsdel av undervisningsopplegget innenfor fastsatte mål. I utviklingsprosjektet som oppgaven dreier seg rundt, observerer jeg kreative prosesser i et handlingsutviklende forløp. Undersøkelsens interaksjonsprosess viser hvordan et faglig undervisningsforløp resulterer i et konsept utviklet gjennom handling. Med bakgrunn som billedkunstner og lærer i kunst og håndverksfag, har jeg ofte lurt på hva som fremmer kreativitet. Og i den forbindelse ser jeg hvilke læringsprosesser dramaturgisk bevisste kontekster utløser. I studien er faglige mål, antagelser og intensjoner integrert i et stunt.

Jeg vil i dette kapitlet peke på hvilken posisjon jeg inntar, og vise til hvordan opplevelsen former meg, elevene og prosjektet. Deretter viser jeg til tidligere forskning innen det kunstdidaktiske feltet, og forklarer oppgavens feltproblematikk. Avslutningsvis i denne delen vil jeg si hvilke bidrag som kan være interessante for kunstfagets teori-og metodeutvikling og kunstdidaktikk.

1.1 Billedkunstner og lærer

Jeg har undervist i kunst- og håndverksfag i videregående skole i mange år. Jeg blir stadig fasinert over elevers ulike måter å tenke og arbeide på. Jeg opplever glede når elevene skaper noe nytt. Denne begeistringen har jeg følt uten å reflektere over elementære aspekter ved kunstdidaktiske grep og tenkemåter. Jeg oppfatter i tillegg at noen posisjoner innen faget, har hatt en tendens til å opphøye den kunstneriske virksomheten, uten å egentlig reflektere over hvilken betydning kunst har for både elev og lærer.

Mange ganger har kunstbaserte prosesser overrasket med nye uttrykk. Disse kommer gjerne uventa på lærer og elev, «begeistret» og «glad» oppdages, «nyheter» uten at det reflekteres over hvorfor slike uttrykk kommer. En slik oppfatning representerer at «kunst er bra og koselig».

Når Ludvigsen-utvalget beskriver fremtidens skole (NOU 2014:7, s.86-89) heter det at de praktisk-estetiske fagene er vanskelige å måle. Videre sier det at fagets bredde begrenser elevenes mulighet for dybdelæring. Essensen er at praktisk-estetiske fag etter hvert stilles overfor større krav til praktisk utførelse. På grunn av bredden i kunst og håndverk vil også kravet til teoretisk kunnskap og refleksjon gjøre det utfordrende å legge til rette for dybdelæring. Leser man videre er vitenskapelig metode noe som bør fremmes i alle fag. I andre fag er det enklere å beskrive nøkkelkompetanser for fremtiden. At det er vanskelig å forstå fagets dybde, finner jeg uforenlig med både de praktiske og de praktisk-estetiske fagene, fordi fagene forholder seg til en menneskeskapt verden. Identitet, form, farge og gjenstandskultur er grunnleggende for vår samfunnsorden og vår opplevelse av oss selv som individer i samfunnet. Måten vi organiserer skolesamfunnet gjenspeiler hvilket samfunn vi lever i, og hvilke verdier som vektlegges. I denne tenkningen gir alt det menneskeskapte mening, ordningen speiler samfunnets kulturelle verdier, samtidig uttrykkes kulturell identitet. De estetiske fagfeltene må på ulike måter tolkes sterkere inn i samfunnet som helhet. Denne verdien var mine elever i dette prosjektet opptatt av. De følte de hadde meninger og kunnskap om miljø, samfunn og kultur, og ville påvirke og ytre kommentarer i det offentlige skolesamfunnet. Resultatet ble, som prologen forsøkte å vise, at vi aksjonerte på skolens toaletter gjennom å fylle dem med elevenes kunst og kommentarer.

Min oppfatning er at kunst og håndverksfag danner bro mellom individ og samfunn, konkret i skolen ved utforskende aktiviteter i ulike medium. Denne kunnskapen bidrar til å d røfte

materialitet og opplevelse i et refleksivt forhold til mål, mening og intensjon. Å tilrettelegge for kunstneriske prosesser i formgivningsfag betyr å tilrettelegge for ulike vitenskapelige arbeidsmetoder som undersøker eller tester idéer, enten ved deduktiv eller induktiv metode (Nielsen, 2009, s.24). Utfordringer i faget er å tilrettelegge for prosesser som ivaretar begge deler, deriblant autonome og reflekterende prosesser. Faglige læringssituasjoner som åpner for elevens ulike kvaliteter, kan handle om hvilke kunstsyn eller samfunnssider man skal ta utgangspunkt i. Anna-Lena Østern, Geir Stavik-Karlsen og Elin Angelo (2013) poengterer at det er ulike måter å bruke kunst på i utdanning, og at kunsten åpner for flerdimensjonal læring. De sier at kunstpedagogikken har et potensial for artikulering av det uforutsigelige og endrende som kan skje i møtet med kunst, de viser til hvor viktig kunstprosessene er for bevisstheten. Til tross for å ha sett og opplevd det «samme», kan beretningene være ganske forskjellige. Persepsjon er ikke bare avhengig av generelle organiseringsprinsipper eller kulturbestemte normer. Den knyttes også til individuelle erfaringer, følelser og interesser (Haabesland & Vavik, 2000, s. 298-299). Det betyr at erfaringsinteresser påvirker både inntrykks- og uttrykkssiden. Erfaringene påvirker individets oppfatning og knyttes til situasjonen, mediet forbindes til uttrykkssiden.

Uttrykk og kunst krever et materiale som bruker media, ifølge John Dewey (1934). Mediet er altså integrert i handlingen. Når form og farge blir en del av elevenes virkelighetsoppfattelse som konstruksjon, gir bildeframstillingene hverdagsbetydning til skolesamfunnet (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 171). Erfaringen og problemområdet i kunst forstås som «developing life experience» og «undergoings» (Dewey, 1934, s. 24). Dybdelæring, metakognisjon, selvregulert læring, sosiale og emosjonelle kompetanser er etter min oppfatning viktige nøkkelbegrep for praktisk-estetiske prosesser. Når Ludvigsen-utvalgets utredning for fremtidens skole (NOU 2014:7, kap.3) problematiserer elevens mulighet for dybdelæring, kan det handle om at faget fortsatt sliter med fordommer, det har en «nytteposisjon» i samfunnet. Åsta Rimstad, i bladet *Forskning* (04.05.2015), hevder at kunst- og håndverksfaget har stått på stedet hvil de siste 150 år, siden skolefagets begynnelse. Hun etterlyser derfor samtidskunsten og nytenkning som løsning. Et kompetansebegrep som omhandler dybdelæring, dreier seg om å forberede for skapende og kreative prosesser. Kunsten har alltid vært en reaksjon på eller kommentar til samfunnet, og kunst og håndverk inviterer til sammensatte arbeider ifølge Rimstad. Å oppøve kompetanse til å arbeide kreativt inkluderer både kognitivt og emosjonelt perspektiv i praktisk-estetiske prosesser og inkluderer sosiale sider ved eleven (NOU 2014:7), sies det. Identitet, form og farge er nært knyttet til hvordan eleven oppfatter seg selv og andre i

sine omgivelser. Å høre om og å danne egne oppfatninger og meninger om kunst er derfor viktig og sammensatt, fordi det knyttes til egen og felles tolkning. En skapende prosess implementerer derfor kunstdidaktikkens innholdsside og uttrykksside i læreprosessen. Denne studien viser hvordan dramaturgiske grep tilfører finere nyanser av stimuli til kunstfaget.

Det kan virke som om kunstdidaktikken ikke per dags dato ses som en viktig del av fremtidens nøkkelkompetanser. Det er ikke sikkert at problemet er fagets bredde, heller ikke synet på individorientert opplæring i forhold til samfunnsorientert opplæring, eller vektleggingen av håndverksmessige ferdigheter kontra skapende arbeid og kreativitet. Men det kan være fordommer, holdninger og liten bevissthet om hva kunsten åpner for.

1.2 Didaktikk, dramaturgi og semiotikk i en sosiokulturell ramme

Det var spørsmålet om **hvordan** – eller metoden - som for meg dannet utgangspunkt for å vurdere undervisningskontekster. «Hvordan» er et sentralt didaktisk spørsmål, men det er også et spørsmål som står sentralt i dramaturgi. Når jeg fokuserer på virkelige kontekster, viser Synnøve Caspari (2009) hvor nært estetikken henger sammen med menneskets helse. Hun beskriver hvordan estetikken evner å danne mennesker (Caspari, 2009, s.81-82). Hun henviser til teorier der kunst virker utviklende og stimulerende, Hun viser hvordan Yrjö Hirns og Immanuel Kants teorier drøfter hvordan estetikken gjør individet i stand til å ta selvstendige valg (Caspari, 2009, s.23). Å utvikle selvstendige valg og dømmekraft, dreier seg om å få frihet til å utvikle. Jeg vil med mitt «hvordan» ikke fokusere på de helsemessige aspektene, men de autonome «bevissthetsgjørende» kollektive prosessene. Ordet dramaturgi kommer av gresk og betyr handling og arbeid (Ibid., s. 16). Ordet dramaturgi kommer av gresk og betyr arbeid med handling, i kunstfagsdidaktikken ser jeg målretta aksjon kan være en didaktikk der lærerens rolle blir veiledende og tilretteleggende for elevenes læreprosesser.

Et sosiokulturelt læringssyn omhandler læring i fellesskapet og viser hvor stor betydning de kollektive prosessene har. Kunnskap konstrueres gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2001, s. 42). Mens Caspari har fokus på disse aspektene, viser Anne Bamfords rapport for Unesco (2006) at skolen ikke vektlegger dette. Bamfords rapport tar tak i hvor lite kunst og kultur implementeres i fenomenet læring, blant annet med at «kos» forbindes med formgivingsfaget. Problemet med dette synet er at det

ikke tar tak i hva estetikken betyr for læringsprosesser, og dermed ikke hva kunst betyr for læringsprosessen. Casparis oppfatning viser at opplevelsen er nært knyttet til individets frihet til å ta selvstendige valg, og gir samtidig individet mulighet til å utvikle dømmekraft. Bamfords rapport viser at generelle oppfatninger av kunst og kultur i skolen knyttes til et overflatisk syn på fagets kjerne, estetikken oppfattes ikke som verdifull kunnskap. Opplevelsen jeg hadde førte meg til tanken om at samfunnet eller lærerne ikke alltid er bevisst det vitenssyn de har, og at dette i seg selv har betydning for hva deltakerne får ut av et undervisningsforløp. Et problemområde kan være at læreren ikke har bevissthet for hva et affektivt spenningsforløp kan bidra med. Jeg så samtidig at det kan være et problem at estetiske prosesser ofte knyttes for fort til konkret erfaring. Et dilemma kan være at tid overstyrer fabulering og gir lite rom for egenaktivitet. Dette fører til at læreren kan bli for styrende i sine forløp.

Ettersom jeg vil la meg inspirere av dramaturgi knytter jeg visuell kunst til prosessdrama, en åpen teaterform med tenkning inspirert fra progressivismen og postmodernismen.

I tenkningen gis spørsmål om hvordan form og farge har betydning for hvordan vi opplever, uttrykker og erfarer. Den metafiksjonelle dramaturgien behandler en inntrykksside. Når form knyttes til et medium som forteller om en virkelighet betyr det at den kreative prosessen får demonstrerende betydning for formuttrykket (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 174). I prosjektet inngår kunst, teknologi og sosiale medier som medierende artefakter, som innebærer at handlingen ses i sammenheng med de historiske og kulturelt utviklede redskaper (Dysthe, 2001). Internett og pc er redskaper i en formprosess, og teknologi aktualiserer uttrykkssiden ved at digitale verktøy er med og former og artikulere et bildespråk. I prosjektet i denne studien undersøkes forholdet mellom sender og mottaker, mediet undersøker hva som skjer i forholdet mellom forestilling og publikum (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 172). «Forestilling» er i denne konteksten å forstå som «undervisningsprosesser». Jeg undersøker altså hva som skjer i den situerte konteksten mellom meg og elevene, i det jeg distribuerer planlagt undervisning som elevene ”medierer” i. Undervisningen er planlagt ved hjelp av dramaturgiske prinsipper, med hensikt å fremme elevenes kreative læringsprosesser. For å forstå formprosessen henter jeg teoretiske prinsipper fra teateret som knytter prosessen til en inntrykksside, og en uttrykksside.

I konstruktivistisk teori er sosial mediering en del av den individuelle læring. Det sosiokulturelle læringsperspektivet setter menneskelig handling i sammenheng med de historiske og kulturelt utviklede artefakter. Karakteristiske trekk ved sosial mediering er at kunnskapskonstruksjon skjer på grunnlag av de sosiale og kulturelle relasjonene, og ikke

ensidig i individet alene (Dysthe, 2001). Medieringen knyttes dermed til uttrykkssiden. I teateret kan vi finne dramaturgiske modeller som viser nærhet mellom kunstnerisk bearbeidelse og «sann» virkelighet (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s.174). Modellene uttrykker gjerne betydninger mellom tekst (oppfattelse av kunst) og forestilling (kunstens virkelighet). De medierende prosessene knyttes til et bildespråk som viser nær bearbeidelse av elevens virkelighet. Vygotskji la et viktig teorifundament for språkets sentrale rolle i tenke- og læringsprosesser (Dysthe, 2012, s. 49).

Günther Kress og Leo van Leeuwen (2006) er opptatt av språktegnes mening i sosiale og kulturelle forhold. De ser på hvordan bilder fungerer som sosiale konstruksjoner, det er snakk om et bildespråk med mottaker og senderbevissthet. Tegnes betydning inngår som kulturell artefakt som referer til en tolkning, kalt "vector". Bildespråket er relatert til en pragmatikk, som disse kaller kalt «trajectory». Handlingsbanen "trajectory" viser til forbindelsen mellom sender og mottaker ved at tegnets mening settes i et gjensidig forhold. I elevens lærings situasjonen handler dette om bildeproblematikk der tegnsystemene danner implisitt og eksplisitt kommunikasjonsbaner (trajectories).

I slike bevissthetsprosesser bearbeides gjerne ulike betydningsforhold, "akanter".

Affektive prosesser er gjerne integrert implisitt til det faglige innholdet, og uttrykkes eksplisitt gjennom ulike interesser, dette kommer altså frem som akanter (betydningsforhold) gjennom undervisning. Intuisjon og følelse er bevisst til undervisningstiden og fungerer som formprinsipp gjennom dramaturgiske spenningsvariasjoner.

I slike betydningsprosessen ser jeg elevens handlinger som utviklende narrativ, det betyr at de involveres i en meningsdannende prosess fra start til mål. «Actor» og «goal» hos Kress & van Leeuwen (2006) åpner for et konseptuelt spill som implementerer ønsker og begjær i en læreprosess som omdanner elevenes ønsker til bevisste billeduttrykk.

1.3 Stuntet som dramaturgisk grep

Studien har et «stunt» som omdreiningspunkt. Stuntets tilnærming har gjort at jeg som lærer har blitt utfordret til å tilpasse og variere fagets innhold. Undersøkelsens eksplorative tilnærming viser et gjennomgående spenningsmønster. Selve arbeidsprosessen kjennetegnes ved lærerens proaktive strategi. På grunnlag av denne utfordres elevene til en handling som tilpasses og utvikles gjennom et undervisningsforløp der fagets mål settes inn i en kunstfaglig ramme. «Hvordan» og «hvorfor» kontekstualiserer innhold, metode og vurdering. Det betyr at stuntet utfordrer både lærer og elever. Læreren utfordres fordi læringssituasjonene tilpasser neste fase på bakgrunn av den forutgående fasen. Eleven på sin side utfordres fordi forløpet har et åpent design innenfor gitte kompetansemål. Dermed blir de utfordret langs flere læringsdimensjoner:

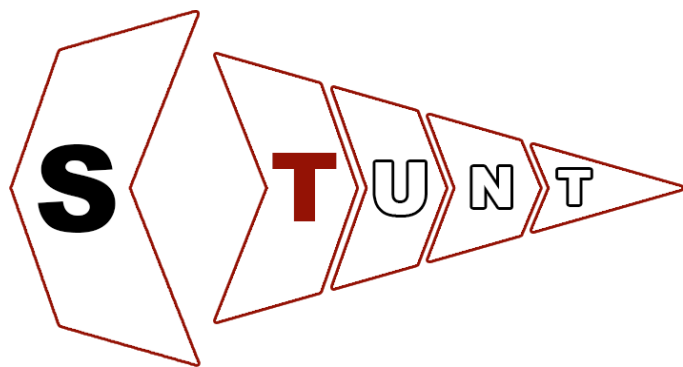
S – **Spisse** måter å tenke på **JEG**.

T – **Tirre** måter å arbeide på **VI**.

U – **Undre** tegn og symbolbetydning **HANDLING**.

N – **Nærvær** dialog, samhandling og veiledning **FORESTILLING**.

T – **Tillit** utforming i miljø **RESPONS** og **VIRKNING**.



Figur 1.1: Stuntmodell. Olsen, 2015

Å være ”stemt” for undervisning (Østern, 2013) betyr å stemme undervisning for ulike formål. Dette ligner på ”settinger” som Seymour Chatman bruker som begrep (1978). Chatman ser hvordan situasjoner (events) i seg selv skaper narrativ. Å stemme eller lage settinger spisser og turrer samtidig elev og lærer mot faglig innhold og et mål (goal). Følelser og opplevelser vil i den forbindelse fungerer som formprinsipp i visuell utforming.

Teateret er medium for lærings situasjonens vector, og situasjonene transformerer (trajectory) visuell mening for et felles anliggende stunt. Nettopp ved å få publikums oppmerksomhet forteller elevene om deres opplevde virkelighet. Transduksjon er et begrep Østern henter fra Kress (2010). Hun viser med det at transformasjonsprosessen kan skje på tvers av uttrykk, og ikke bare innen en modalitet (Østern, 2013, s. 31). Østern er relevant i forhold til hva kunstneren som veileder kan bidra med. «Transduksjon», forklarer hun, går på tvers av «modaliteter». Dette er relevant for betydningsforholdets omslag fra kunst via sosiale medier til visuelt uttrykk. Medier i undersøkelsen er redskaper som påvirker læringsprosessen. Kunst, drama og teknologi er likeverdige modus i læreprosessen «mediating artifact» (Vygotsky, 1978). Jeg vil forklare «læringsveven» ved hjelp av Kress & van Leeuwens (2006) begreper «actor», «vector» og «goal» under oppgavens metode og undersøkelsesdel.

Stuntet defineres som et konstruerende spenningsdrama. Underveis i forløpet utfordrer ulike plotpunkt (utforskende faser) deltakerne til lek med faglige utfordringer, og erfaringer knyttes aktivt til et prosessdrama gjennom improvisasjon. Kjetil Steinsholt (2003, 2006) knytter leken til det uforutsigbare (Steinsholt, 2006, s.25). Jeg ser at leken skjer i øyeblikket og at stuntet representerer det uavklarte. Stuntet fungerer ikke som lek i den forstand at den er altopplukende, men som uformelle settinger (events) der deltakerne hensettes i utprøvende situasjoner som fører forløpet frem i tid. Nettopp fordi det tas beslutninger, beveger deltakerne seg inn og ut av settinger for å bestemme stuntets (konseptets) utvikling.

Bjørn Rasmussen (2012) peker på hvordan det i slik sammenheng er viktig å finne interesse, felles forventninger og erfaringer. Rasmussen viser til hvordan kontrakten initierer til plot, stuntet i denne sammenheng knyttes til et drama som fremmer løsninger. Kjernen i slike prosesser er intensiv interaksjon, rask tilbakemelding, personlig og situasjonstilpasset veiledning og oppmuntring ved uformell vurdering (Nielsen, 2009, s. 24). Disse lærings situasjonene har fokus på at eleven får forklare, reflektere og foreslå løsninger i stedet for å bli presentert for riktige svar og bli korrigeret feil. Rasmussen viser til Heron og Reason (1988) når ulike faser knyttes til kunstfaglig produksjon. Jeg ser at slike faser er relevante for undersøkelsen. I stuntproduksjon inngår følgende hovedmomenter: å finne gruppen, kontrakten, å konstruere, rollefordeling og undersøkelsens framdrift (Rasmussen, 2012, s.41). Faglige mål er nært og aktivt knyttet til lærestoffet, og drama utfordrer deltakernes egenaktivitet. På den måten genererer stuntet mening og kunnskap til alle involverte.

Gjennom drama oppleves et vitensyn som reflekteres i en arbeidsform. Begrepet «qui vive» (Dewey, 1934, s. 18) aktiviserer bevissthet i metafiksjonell form som «undergoings».

Rasmussen nevner psykodrama som en måte å forstå erfaringen gjennom iscenesettelse. Informasjonsteknologiske løsninger fungerer kollektivt meningsskapende, først og fremst for å anerkjenne sosiale medier og digitale verktøy i læringsaktiviteten. Men også for å finne «sannheter». Redskapet brukes til å dekonstruere og undersøke standpunkter for aktuell bildeproblematikk på jente- og guttetoalett, dertil for å undersøke standpunkter om «rette og gale» kommentarer på toaletter. Redskapet oppfattes som viktig, fordi elevene er opptatt av å treffe sin definerte målgruppe. Internett gjør i tillegg informasjonen tilgjengelig for andre i det aktuelle felleskapet. Eksempler på konkrete læringsaktiviteter er diskusjonsinnlegg på Facebook, markedsundersøkelse og kommunikasjon internt i gruppa. Kontakt med informasjonsansvarlig viser at Facebook skaper muligheter utover klasserommet. Dette tillitsforholdet gir en fellesskapfølelse som styrker det kollektive læringsmiljøet. Nettopp fordi deltakerne har en felles anliggende interesse for visuell utforming på toaletter.

Kontrasten til dette er at noen i skolen oppfatter elevenes datamaskinbruk som forstyrrelser. Elevens virkelighet «forstyrrer» skolehverdagen. Digitale medier tar mye oppmerksomhet fordi mange «forsvinner mentalt» fra fag, og hverdagen dras inn i skolen. Jeg oppfattet begge deler, både faglig bruk og ikke faglig aktivitet. I prosjektet antok jeg at kompetansen deres var relevant for undersøkende virksomhet. Deretter ville jeg se om sosiale medier bygde opp spenning.

Et metafiksjonelt fortellermønster smelter sammen i et spill om helhetslengsler (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s.174-177). Affektive forhold trekkes inn i hverdagen. Elevenes visuelle fremstillingene viste en forestilt virkelighet som var relevant for det de anså som viktig. Kompetansemålene var faglig relevant, mål og produkt gikk fra «actor» til «goal» (Kress & van Leeuwen, 1996). I denne veven inngikk opplevelse (drama), utsnitt (bevisste valg/ «framing»), innhold (intensjon/bildespråk) og uttrykk (bildespråklige virkemidler). Bevisste valg viste reflektive (samhandling) meninger (erfaring).

1.4 Min posisjon

I Deweys bok, *Art as experience* (1934, s.18), settes aktivitetpedagogikken inn i en virkelighetsnær hverdag: “The live animal is fully present, all there, in all of its actions: in its wary glances, its sharp sniffings, its abrupt cocking of ears. All senses are equally on the *qui vive*.» Jeg opplever at Deweys utsagn harmonerer bra med begrepet «stunt». I stuntet innebærer en følelsesmessig sniffing en intuisjon rettet inn for ører og øyne som lytter, ser, lukter, føler og leter. Alle sansene i kropp og hjerne er spisset når vi er *qui vive* (på vakt).

Dewey viser at underbevisste prosesser påvirker vår forståelse av det som skal produseres. Kunstdidaktikken treffes av Dewey når han sier «preceived relation between doing and undergoing» (Dewey, 1934, s.48). Det betyr først et møte (drama) med erfaringer (utsnitt, framing) i en kognitiv (innholdsside) og affektiv (handlingsside) prosess før en er i stand til å utføre en praktisk gjennomføring (uttrykksside). I et slikt perspektiv er motivasjon og interesse avgjørende, man må oppfatte fagstoffet relevant og interessant. Dewey beskriver gleden ved erfaringen slik: “Artistic refers primarily to the act of production and esthetic to that of perception and enjoyment” (Dewey, 1934, s. 48). Han forener kognitiv og affektiv oppfattelse underbevisst i målrettet handling bearbeidet av erkjennelsen. Opplevelsen og gleden knyttes deretter til erfaring. Idéen til stuntet utvikles gjennom elevenes målretta handling. Jeg ser hvordan fenomenet *kreativitet* uttrykkes i stuntet, prosessen blir en metode for å finne forankring i teori.

Ved å bruke grep fra teateret åpner opplevelsen for plotpunkt som trener eleven på vitenskapelig arbeidsmåter. Med dette plasserer jeg meg innenfor et vitenssyn der jeg ser de mediale artefaktene som en viktig del av læringen. Når Bamford (2012) på vegne av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, finner at kunst og kulturfag ikke har noen etablert posisjon i norsk skole, betyr det kanskje at opplevelsespotensialet i praktisk-estetiske fag ikke er drøftet og artikulert. Dette synet møtte jeg hos mine elever da de fortalte at drivkraften i deres prosjekt, var ønsket om å vise for de andre i skolen hva de kunne. De var stolte, og ville dele verdien de følte de hadde.

På bakgrunn av dette kan det se ut til å være etablert fordommer i skolen som forplanter seg til lærere og påvirker elevene. Hvis Ludvigsen-utvalgets (NOU 2014:7) vektlegging av vitenskapelige arbeidsmetoder ensidig rettes mot «teoretisk konstruktivisme», vil krefter

fortsatt styrke oppfatningen av «nytte og kos» i kunst- og håndverksfag. Hvis ordlyden spisses til hva de praktiske estetiske fagene betyr for samfunnet vårt, vil kanskje deres betydning fremstå som fundamental for andre fag i skolen. En kunstnerisk kunnen bygger bro over kroppslig sanselig, erfaring og distansert refleksjon, og knytter fagfeltet til et helhetlig kunnskapsparadigme, mener (Rasmussen, 2012, s.38). Kunst kan representere og engasjere fordi det har et deltakende, subjektivt-objektivt kunnskapssyn som ifølge Rasmussen krever et vitenskapelig paradigmeskifte. Et motsatt syn dreier fokuset fra estetikkens kjerne, hvis «kunst er bra og koselig for oss» forhindrer dette dypere fagdidaktisk refleksjon i hverdagen.

Ut fra Dysthes (2012, s. 42-43) forklaring om kontekst, er læring innen det sosiokulturelle perspektivet læringsforhold på flere plan. Med Elliot Eisner (2002) og Günther Kress & Theo van Leeuwen (1996) plasserer jeg meg innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring. Med Gadammers (2010) hermeneutiske forståelse av spillet og Heideggers (1935-36) kunstperspektiv ser jeg at «kunsten er full av ikke-realiserede muligheter» som man situeres inn i. Kunsten reflekterer og kommenterer sin samtid i bevisste og fortolkende prosesser. Dysthe viser viktige læringsaspekt som jeg ser som relevante for kunstdidaktikken:

1. *Det situerte perspektivet* (jeg tolker læringskonteksten)
2. *Det medierte perspektivet* (jeg tolker form og innhold i handlingsdrama)
3. *Det distribuerte perspektivet* (jeg tolker kommunikasjon og teknologisk erfaring) (Dysthe, 2001, s. 49).

Dysthe viser til disse tre aspekter og tilføyer at læring er grunnleggende sosial, dialogisk og deltagende i et praksisfelleskap. Disse perspektivene kommer jeg tilbake til og forholder meg til gjennom oppgaven. Når jeg så ser videre på hvilke konsekvenser denne tenkningen får for det kunstdidaktiske feltet, ser jeg på de sosiale interaksjoner og den viten sosiale konstruksjoner frembringer, i lys av den praksis de foregår i.

1.5 Tidligere forskning innen det kunstdidaktiske feltet i dialog med prosjektet

I dette kapittelet lar jeg prosjektet gå i dialog med et utvalg forskere som representerer tidligere og pågående forskning på det kunstdidaktiske feltet. Jeg ringer særlig inn relasjon, dialog, flerstemhet, improvisasjon og performativitet som viktige kunstdidaktiske begreper for prosjektet.

Med bruk av drama plasserer jeg den kunstdidaktiske rammen for dette prosjektet inn i et relasjonsarbeid. Innenfor dette ser jeg at performativ praksis presenteres av flere. Jeg vil se nærmere på Tone Pernille Østern og Elen Øyen, som kommer fra et relasjonelt ståsted innenfor dans, og Helene Illeris, som kommer fra et relasjonelt, visuelt kunstdidaktisk ståsted. Dertil vil jeg se hvordan Venke Aure problematiserer ferdighet kontra fellesskapssiden i faget. Med Susanne Langer ser jeg nærmere på bildespråkets mangetydige innhold. I denne forskningen har jeg funnet fundamental tenkning som initierer til begrepene i STUNT. Denne kunstfaglige tenkningen *spisser og turrer* fagdidaktikken på den ene siden og utfordrer til *undring, nærhet* og *tillit* på den andre siden. I tillegg nevner jeg flere andre praktikere/forskere innenfor et kunstfagdidaktisk forskningsfelt relevant for denne studien.

1.5.1 Helene Illeris – visualitet og reljonalitet

Innenfor flerdimensjonal kunstfaglig tenkning ses kunstfaglighet i sammenheng med «interaktive aspekter av visualitet» (Illeris, 2004). Denne kompleksiteten utfordres spesielt, ifølge Illeris, av det tradisjonelle teoretiske rammeverket for visuell kunstfagutdanning, og tydeliggjøres gjennom vår daglige bruk av medier som datamaskiner, internett, digitale bilder og video. Illeris ser særlig på hvordan de relasjonelle strategiene utforsker alternative forståelser av visuell utdanning og utfordrer mer tradisjonelle forestillinger om kunstutdanning og opplæring i kunst. Hun skriver:

«Most researchers conceive of visual culture mainly as a tool to change current art educational practices in a more critical and culturally oriented direction while some are trying to go even further by studying visual culture beyond the framework of «art education» and investigating the roles of vision and visuality in the entire educational system.» (Illeris, 2004, s. 240).

Når medier utfordrer oppfatninger om kunst, undersøker fagdidaktikken innholds-, uttrykks- og fellesskapssiden gjennom kunstens relasjon til samfunnet. Dermed gis den visuelle kulturen betydning for å skape elevidentitet, siden denne skjer i relasjon til samtid og samfunn. På bakgrunn av dette foreslår Illeris ny konseptualisering av estetikk, sett i lys av den visuelle kulturen (2004, s.241). Med dette mener hun at visuelle strategier sier noe om hva bildet

uttrykker fordi det forholder seg til kulturelle, sosiale og historisk betingede konstruksjoner (op.cit. s,252). Derfor griper de menneskelige sidene inn i utdanningen. Lærere kan prøve å bruke epistemologiske tilnærminger for å reflektere over oppfatningen og vurdere eksperimentelle strategier i opplæringssituasjoner. Hun bruker begrepet «visuell hendelse» for å skape bevissthet til slike representasjoner (op.cit. s.256). Ved representasjoner som ulike billeduttrykk, gis eleven bevissthet til egne oppfatninger. Bildespråkets mangetydighet viser en ferdighetsside, en formell innholdsside og en høyere «substansiell felles idé». Det oppstår en forbindelse med kunstens begrep, et formål som Georg W. F Hegel (1170-1831) mener «forener alle de forskjellige sider i noe *felles*, dels utgjør noe høyere og *substansielt*» (Bale og Bø-Rygg, 2008, s. 132-137).

1.5.2 Susanne Langer – form og innhold

Når en ferdighetsside knyttes til en innholdsside og uttrykksside, beskriver Susanne Langer (1953) betydningen i forhold til «*innhold*»:

«Formen bygges opp av relasjoner som er særegne for kvalitetene; de er formelle elementer i strukturen og ikke innhold. Men enten er former tomme abstraksjoner, eller så har de et innhold, og kunstneriske former har et helt spesielt innhold, nemlig deres betydning.» (Langer, 1953, s. 276).

Akkurat her viser hun til et grunnleggende problem i kunsten, nemlig kreativitetens problem. Kunst som innholdsbegrep må presiseres sier Arne Marius Samuelsen, for begrepet er beslektet til «estetisk dimensjon», «estetisk erfaring» og «estetisk opplevelse» (Samuelsen, 2013, s.30). Menneske trenger en rasjonell og en sanselig side for å være fullverdig. Han sier at forholdet mellom persepsjon og sansing blir utsatt for automatiseringsprosesser. For å kunne behandle alle synsinntrykk i hverdagen, effektiviseres vår oppmerksomhet. I kunstprosesser vil lærere gjerne forhindre vanemessig tenkning, akkurat i slike tilfeller er det viktig å være oppmerksom og ikke reagere vanemessig i forhold til hva vi vet fra før.

Nettopp derfor er opplevelsen viktig, for den får oss til å stoppe opp og spørre om et uttrykk er godt eller dårlig, om det engasjerer eller vekker likegyldighet (Samuelsen, 2013, s.34-35). Om uttrykket beveger oss, vil vi ikke effektivisere og dermed se under «tingens merkelapp» (Stolnitz, 1960). Slik kan man si at undervisningens form spiller en stor rolle for dens innhold

og dermed også uttrykk. Erfaringen med stuntet viste at automatiseringsprosessen ikke slo inn, fordi ulike dramaturgiske grep vekket nysgjerrighet, og engasjementet effektiviserte de kognitive, praktiske og affektive prosessene.

Når Kress & van Leeuwen (1996) hevder at likegyldighet fører til sosial analfabetisme, fordi skolen ikke skaper bevissthet til bilder i ulike media, berører den store bildestrømmen vår automatiseringsprosess.

1.5.3 Venke Aure – kritikk av kunstfagfeltet

Ifølge Venke Aure (Aure, 2013), domineres kunstfagfeltet av statisk tenkning. «Mål-middel tenkning» dreier fokuset bort fra didaktikken og fagfeltets kunnskap. Tenkningen tar derfor ikke for seg formidling og læring. Hun sier dette forhindrer en diskurs om hva kunstdidaktiske koder betyr for læringskonteksten. Aure ser også nærmere på hvilken betydning fellesskapet har for læringen. Orientering retter seg mot *rammene* i undervisningen og graden av kontroll, og *klassifisering* refererer til adskillelse mellom fag og innhold i en samfunnsmessig sammenheng (Aure, 2013, s.5).

Kunstdidaktiske koder kan skape avstand til eleven, eller bringe dem nærmere de elementer som formidles. En åpen kode legger opp til at skolefaget integreres med det levde livet ved at lærere og elever samarbeider, sier hun. Denne formen åpner for prosessorienterte formidlingsformer og vektlegger enkeltindividets ferdigheter, kunnskaper, behov og interesser (ibid.). Den formalestetiske posisjonen postulerer kunstverket som selvformidlende i den forstand at verket vurderes som verk, uavhengig av både ytre forhold og individuelle fortolkninger (Aure, 2013, s.6). Aure ser forholdet mellom kunst og ulike didaktiske tilnærminger som sentralt når hun forankrer dialogen/diskursen i erkjennelsesteoretiske posisjoner. Med denne posisjonen dreier hun fokuset bort fra mål-middel-tenkning. Et eksempel på dette er at eleven kontekstualiserer det de skal gjøre i praksis i dialog, og diskursen kretser om reelle valg knyttet til rammer og innhold. Når dette veves sammen i læringsfellesskapet, betyr det at refleksivitet skjer i det relasjonelle, kodene er integrert og vurderingen er målretta i forhold til omstendighetene og mot de indre fortolkningene.

Aures doktoravhandling, (2011) «Kampen om blikket», viser hvor avgjørende relasjonen er for læringsutbytte. Formidlerens relasjonelle og dialogiske grep er viktig for deltakelse, fordi elevenes innflytelse i undervisningssituasjonen handler om å gi eleven innpass i diskursen. Å problematisere formalistiske prosesser inkluderer både relasjonelle og materielle verdier.

Jeg ser dermed at Aures kunstdidaktikk representerer det situerte, det medierte og det distribuerte læringsaspektet på lignende måte som hos Olga Dysthe (2001), en annen nordisk kunstdidaktisk forsker.

Aure som Dysthe (2001) peker på styrker ved konteksten, fordi det utvikles forståelse av begreper som knytter forståelsen til opplevelsen. Den formalestetiske dimensjonen implementerer språk og handling i et hele. Aure (2013) viser at diskursen gir elevene relasjonell orientering, og den legges til grunn for refleksivitet i faget ut fra rammer og vilkår (*klassifisering*).

Aures undersøkelse viser at formidlerrollen er avgjørende for læringsutbyttet. Ved at elevene blir inkludert i alternative arbeids- og tenkemåter, gis opplevelsen verdi. Hun viser videre at interessen danner forutsetning for å utvikle reelle læringssituasjoner. Hun viser at reell interesse er viktig for erkjennelsen, fordi språket blir naturlig integrert faktakunnskap i kunnskapshandlingen. Aures studie (2011) viser til viktigheten av kunstmøtet. Hun sier undervisningsmøtet kan bidra til å utvikle et formalestetisk språk og et samtidsblikk. Elevene blir dermed reelle aktører i et større samfunnmessig perspektiv, nettopp som refleksive perspektivtakere som knytter deres meninger til deres reelle hverdag.

Studien min viser nettopp at elevforankringen er viktig for interessen. Også de reelle situasjonene viste seg viktige for deres materielle erfaringer. Teknologien inngikk som et mediert læringsaspekt, og form og innhold var *klassifisert* innenfor læringsrammen, dette fordi materialer og medium var knyttet til deres sosiale sammenheng. Undersøkelsen til Aure (2011) viste at situasjoner som inkluderte elevenes tanker og meninger (knyttet til deres eget ungdomsliv), hadde oppsiktsvekkende sterk betydning. Dette viser at konteksten og det relasjonelle i møtet er viktig for praksisfellesskapet og engasjementet. På grunnlag av diskursen bør vi strebe etter større kunstdidaktisk refleksivitet rundt hva vi gjør i faget, fordi kunsten bidrar til erfaring, og fordi kunnskap og forståelse skjer i møtet med kunst, ifølge Aure (2011).

1.5.4 Olga Dysthe – dialog og fellesskap

Dysthe (2001) viser til mye av det samme som Aure ved å hevde at læringen knyttes til fellesskapet. Hvis fellesskapet oppfatter meningen verdifull for seg, vil samhandlingen distribuere kunnskaps- og læringsformer. Å se tenking som en form for kommunikativt arbeid, gir utfordringer til hvordan undervisningen organiseres, sier Dysthe (2001). Om undervisningen vektlegger samspillet mellom det som skal læres, og lærer vektlegger konstruktive interaksjonsprosesser, vil læringen oppfattes verdifull (Dysthe, 2001, s.49). «Språket blir i dette perspektivet ein lekk mellom det ytre (kommunikasjonen med de andre) og det indre (tenkninga).» (Dysthe, 2001, s.49).

Når Dysthe (2012, s.61) fremmer det dialogiske og det deltakende perspektivet, løfter hun språket inn med Bakhtin. Han sier at hvert ord vi bruker, er fylt med ekko av stemmene til tidligere brukere. I dette lyset er forskjellighet og konfrontasjon en styrke. Det flerstemmige kommer frem ved at forhandling og mening fremtrer i møtet mellom ulike stemmer. I min studie er diskursen utvidet til å omhandle forhold i og utenfor skolen. Begrepet «flerstemmighet» åpner for et distribuert læringsaspekt når den materielle kulturen også omhandler digitale verktøy og respons i sosiale medier, fordi aspektene bidrar til å utvide rammene for nye tenke- og arbeidsmåter. Når det nå ser ut til å ikke være opparbeidet noe sosial posisjon for teknologiske medier i fagfeltet, anses ikke mediet verdifullt i kunnskapsprosesser som jeg tidligere viste til. Dette hevder Kress & van Leeuwen (1996) vil føre til sosial analfabetisme, nettopp fordi vi ikke behandler bildespråket mediet bruker.

1.5.5 Rolf Bull-Hansen og Gustaf Britsch – elevens erkjennelse og oppdagelser

Til tross for at kunst- og håndverksfaget med Rolf Bull-Hansen (1953) påvirket reformer i norsk skole i retning av en nyere kunstdidaktisk nytenkning, også influert av Gustaf Britsch, ser det ikke ut til at hans forskning om formmessig utvikling heller er artikulert godt nok. Britsch og Bull-Hansen var i sterkere grad opptatt av de individuelle forskjellene ved tegneundervisningen. Bull-Hansen var opptatt av teoriene til den østeriske kunstneren, arkitekten og kunstpedagogen Gustaf Britsch som forsøker å bryte med de imiterende arbeidsmåtene i skolen. Britsch fant en nær sammenheng mellom barnets erkjennelse og dets formmessige tegneutvikling. Han anså barnets interesser og oppdagelser av seg selv som aktuelle i forhold til omgivelsene barnet selv anså som viktige. Barnet knyttet stadig større

erkjennelser til det tegneriske uttrykket. Hos Britsch var barnets oppdagelser nært knyttet til tegneuttrykket, og han integrerte erkjennelsen og kognisjon med tegneferdigheten.

Med Bull-Hansen dreier lærerens formidling av lærestoffet i retning av å ta hensyn til barnets interesser. Denne pedagogikken benevnes senere som formidlingspedagogikken (Haabesland & Vavik, 2000, s.34). Selv om tenkingen allerede i 1917 med Helga Eng (Eng, 1918, s.120) viste en voksende interesse for kunstoppdagelser viser Aure (2013, s.12) at fagfeltet verdisyn fortsatt knyttes til mål-middel-tenkning. Betrakterens medskapende rolle i forhold til verkets ulike betydningspotensialer og kontekster, forhindres av mål-middel-tenkning (ibid.).

I Kress & van Leeuwens *Reading Images* (2006, s.15-16), problematiseres et lite utviklet formalestetisk språk i skolen. De mener at dette fører til at samfunnet utdanner visuelle analfabeter fordi språket ikke undervises i skolen. De sier bilder i samfunnet spiller en svært viktig rolle, ikke bare gjennom aviser, magasiner, PR-materiell, annonser og ulike typer bøker, men det innebærer også et komplekst samspill der tekst, bilder og grafiske elementer kombineres:

«Indeed, and paradoxically, the sign of the fully literate social person is the ability to treat writing completely as a visual medium – for instance, not moving one’s lips and not vocalizing when one is reading, not even “subvocalizing” (a silent “speaking aloud in the head”, to bring out the full paradox of this activity)» (Kress & van Leeuwen, 2006, s.15).

Et alternativt narrativ, et visuelt sosialt bildespråk, bevisstgjøres i et formalestetisk språk og gir læring.

Går jeg tilbake til Aure sier hun at kulturelle koder hemmer og at formidleren skaper avstand med *klassifisering*. Det medfører at den formalestetiske diskursen ikke treffer eleven, og dermed skapes det avstand mellom lærer og elev. I motsetning til modernismens kunst, som ble analysert og formidlet internt etter en «billedgrammatikk» i form av lukkede kunstdidaktiske koder, innebærer en relasjonell tilnærming at de transparente, meningsbærende og dynamiske kunstverk fordrer åpne, integrerte kunstdidaktiske koder for å kommunisere (Aure, 2013, s.15). Aure viser hvordan et transparent tradisjonelt kunnskapssyn kan implementeres i et samtidsretta kunnskapssyn. Den formal- og materialorienterte kunstdidaktikken kan knyttes til en kunnskaps- og læreoretisk diskusjon der imiterende arbeidsoppgaver inngår i en mål-middelttenkning der forhåndsgitte kunnskaps- og kunstkriterier danner basis for formidlingen

(ibid., s. 6). Hun viser at dialogen retter seg til en annen danningsteori der elevens forutsetninger er grunnlag for undervisning, og læring ses i et likestilt forhold mellom lærer og elev (ibid., s.9).

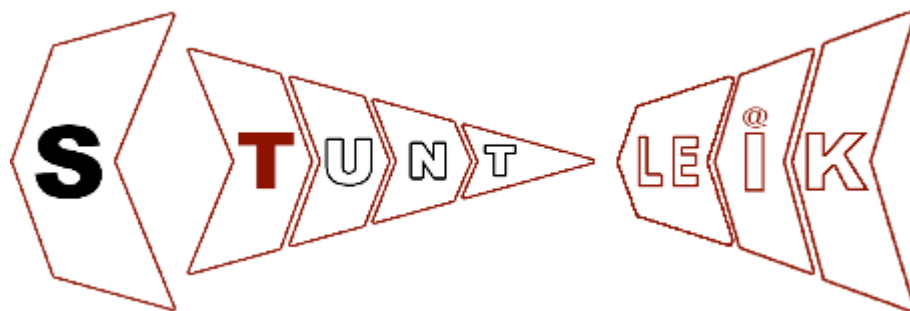
Arbeidsformen stunt viste akkurat et slik likestilt forhold, fordi elevene var aktivt medskapende i den materielle formdiskursen. De følte seg trygge innenfor kunstrammene der de selv kunne velge hvor de hentet inspirasjon fra. På den måten oppstod kunstdidaktiske koder relevante fordi deres mening og intensjon ble del av det de ønsket å formidle. Samtidig var læreren *ikke trygg* på den måten at hun visste på forhånd hvor stuntet skulle lede. Hun måtte altså være våken, deltakende og i levende dialog med elevene. Diskusjonen i stuntet utvidet seg i takt med deres presentasjoner, i forhold til skolens ledelse, lærer og dem imellom. Opplevelsen var integrert i formprosessen, og den formalestetiske diskursen var en naturlig del av utviklingen. Dette sier Dysthe (2001) er viktige aspekter for læring fordi læringen tar del i fellesskapet, slik at hver enkelt elev og deltaker blir ressurser for hverandre. Aure (2013) sier at utover det formalestetiske epistemologiske perspektivet får dette konsekvenser for kunstdidaktikken, fordi dette perspektivet handler om aktørens betraktende og bearbeidende tilstedeværelse.

1.5.6 Tone Pernille Østern og Elen Øyen – relasjon og improvisasjon

Tone Pernille Østern har i sin doktoravhandling (2009) sett på to prinsipper jeg syns er særs viktige i didaktisk tenkning. Hun ser hvor viktig relasjonen og improvisasjonen er for estetisk persepsjon. Kunstprosessen ses som mulighet for å gjøre oppdagelser. Impulsen sier hun starter kraftfulle transformativ endringsprosesser. Improvisasjonsrommet starter i nær relasjon til «den andre» ved at kunstpedagogen lytter og oppretter tillit og nærhet. Dette bidrar til meningsskaping i synet på den andre. I artikkelen «Ulikhet som impuls for nye oppdagelser i dans» , oppfatter jeg at Østern & Elen Øyen (2014) viser hvordan oppdagelsen gir didaktiske utfordringer til å åpne for endringsprosesser i undervisningen. Forfatterne viser at endringsprosesser skjer i kunstmøtet, og med improvisasjon viser de hvordan impulsen fungerer som oppdagelser ved en selv og andre. Disse endringsprosessene er varige fordi de inngår i transformasjonen gjennom et gjensidig tillitsforhold. I dette kunstdidaktiske landskapet ser de at forståelsen av «den andre» muliggjør enten utestengning eller mulighet til å forstå den andre (Østern & Øyen, 2014, s.97).

Jeg oppfatter at dette ligger nært det jeg selv opplevde med stunt. I den prosessen oppdaget jeg det å spisse, tirre og skape undring, samtidig som det ble etablert nærhet gjennom å gi tillit til stuntet. Der møtte jeg eleven «betraktende, bearbeidende og tilstedeværende» (Aure, 2011). Med Østern & Øyen (2014) knyttes improvisasjon til kunstdidaktisk refleksivitet. Dette skjer ved at læreren våger å opprette nærhet og tillit ved å åpne for ukjente krefter (Østern & Øyen, 2014, s.98). Det betyr at det etablererte synet «om den andre» endres fordi kunstprosessen dekonstruerer etablerte forestillinger i møte med kunsten. Østern & Øyen viser hvor høye krav det stilles til kunstpedagogen fordi dette samtidig utfordrer veilederen. Det krever ansvar og kunstfaglig kompetanse. Å spisse og tirre betyr å utfordre det ukjente, men det forplikter også til nærhet og tillit. Østern & Øyen viser hvor viktig tilstedeværelsen er for at det ikke skal gå galt under improvisasjon, nettopp fordi fallhøyden er stor i møtet med det uventede. «Improvisasjon konfronterer deg med problemer og paradokser som kanskje til syvende og sist ikke finnes 'der ute', men oppstår 'der inne' i deg, fordi det ukjente ikke passer inn i din personlige referanseramme eller tause trossystem.» (Østern & Øyen, 2014, s.103).

I «stuntmøtet» så jeg hvordan jeg-et kom frem i ulike LEIK forhold (LE: lærer/elev, I: improvisasjon, K: kreativitet). Stuntet ga rom for nye oppdagelser og kreative løsninger ved at deltakerne improviserte og utviklet formprosessen på sine premisser. I dette «fremmedartede», eller «annerledes» helt spesielle innholdet, gis den kunstneriske formen betydning (Langer, 1953). Der skaper «møtet» også et dilemma knyttet til spørsmålet om hva kunst er, og med kunst, møtes «synet på den andre og seg selv». Stuntet forplantet en form, «som et ekko av andre stemmer».



Figur 1.2: Stuntmodell og leik-modell. Olsen, 2015

Østern & Øyen viser også hvor viktig kunstmøtet er for å utvikle etiske holdninger, fordi møtet endrer oppfatninger om «den andre». De uttrykker det slik: «Å la seg falle inn i mellomrommet der man som underviser er der man ikke vet hvor man er». Dette handler om å bevisstgjøre både kunstneriske og pedagogiske øyeblikk som reflekterer over mulige måter og undervise på. Her mener jeg kunstdidaktikken åpner for nærhet og tillit. I artikkelen (Østern & Øyen, 2014)

diskuteres nettopp ulikheten som viktig for felleskapet, i felleskapet endres synet på «den andre», i likhet med synet på seg selv som en del av felleskapet (op.cit., s.104).

1.5.7 Oppsummerende – dialog, flerstemthet, improvisasjon og performativitet

En relasjonell og performativt orientert kunstdidaktikk har sitt potensial i å legge til rette for at stoffet en arbeider med, kan bearbeides og fremstilles mer flersidig, dynamisk og spenningsfylt enn det mer endimensjonale modeller for formidling tilbyr, sier Aure. Dynamikken og åpenheten kan også ivareta samtidskunstens invitt til aktørenes interaksjon med kunst, sier hun (2013, s.15). Et slikt syn retter seg mot friheten til å uttrykke egne meninger i læreprosesser. Caspari (2009) viser til Immanuel Kant og «det kategoriske imperativ». Kant hevdet at menneskets autonomi var likestilt med frihet. For å kunne handle i overensstemmelse med det kategoriske imperativ, må mennesket kunne velge sin handling, velge hvordan det vil handle - i frihet. Om ikke, har det kategoriske imperativ ingen hensikt (Caspari 2009, s.80). Det betyr at læringspraksisen er sosial, kulturell og politisk i handling, fordi elevenes demokratiske verdier kommer til syne. Læring veves inn i det daglige liv

I et improvisasjonsspenn ses meningsperspektivet som didaktisk potensial, nettopp for å oppnå et affektivt utbytte i å møte andre og se seg selv. Formingsfagets «riktige» tolkninger ses ut fra det performative der kunstverket har formale, danningspotensiale og dialogpregede aspekt. Disse aspektene settes i relasjon til nærhet til kunstens og håndverkets teori- og praksisfelt som utgangspunkt for refleksjon (Aure, 2011, s.22). Dette kommer videre frem gjennom Helen Illeris (2010) i «kunstpedagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv» der hun argumenter for hvordan performativ kunstpedagogikk iscenesetter relasjoner som viten om seg selv, om felleskapet eller om kunsten (Illeris, 2010, s.32). I denne sammenheng inngår bildenes inntrykks- og uttrykksside i diskursen om hvilke konsekvenser tenkningen får for det kunstdidaktiske feltet, der samtidskunsten pragmatiske, deltagende potensialer og refleksive diskurser utgjør grunnleggende fundament. Illeris sier: «For bildene er selv virkeligheter, og det, der bestemmer kvaliteten af disse virkeligheder, er den type relation, vi kan indgå med dem» (Illeris, 2002, s. 243). I min studie kom denne undringen til uttrykk gjennom elevenes forestilling om seg selv. Opplevelsen var sterk hos elevene, og deres oppdagelser utviklet seg i improvisasjonsrommet slik som Østern og Øyen (2014) viste til. I min opplevelse så jeg dette impulsrommet, elevene gjennomgikk kraftfulle transformasjoner som rokket ved forestillingen

«om den andre», og disse oppsto på grunnlag av impulsen «der ute», videre refleksivt «der inne», fordi det ukjente ikke passer inn (Østern & Øyen, 2014, s. 103).

I planleggingsarbeidet betyr kunstfaglig læring å legge til rette for at elevene har frihet til å disponere lærestoffet. Bjørn Rasmussen (2013) viser hvilken betydning teatererfaring kan ha for forskningsfeltet. Det som tidligere har vært en kunstdidaktisk debatt, har nå oppstått som forskningsdiskurs, sier han (2013, s.263). Refleksjoner skjer metaforisk i forming av estetiske uttrykk, eller ved bruk av kunstbaserte tilnærminger, skriver Anna-Lena Østern, Geir Stavik-Karlsen og Elin Angelo (red.2013). Forfatterne fremhever at metarefleksjon er nødvendig for å gjøre denne vitenformen tilgjengelig for vitenskapelig pedagogisk fagmiljø, nettopp for å gjøre drøfting av kunstpedagogikken mulig. I «kunstmøtet kan den lærende møte verden, seg selv, den andre og det andre på en måte som rokker ved forestillinger som tas for gitt» (Østern, Stavik-Karlsen, Angelo red.2013, s.275).

Jeg ser derfor at kunstmøter handler om å bryte med forestillinger og etablerte sosiale hierarkier for «u-planlagte situasjoner» (Stavik-Karlsen, 2013). Geir Stavik-Karlsen sier teatervitenskapen kan tilby et språk som omfavner dynamisk undervisning, begreper som anslag, rytme, spenning, stemning og energi gir tilgang til samspill og samtidighet (Stavik-Karlsen 2013, s.235). Dette er kunstdidaktiske spørsmål om hvordan læringsarbeidet skal planlegges og gjennomføres.

Jeg har med dette kapittelet der jeg lar mitt eget prosjekt gå i dialog med tidligere forskning på det kunstdidaktiske feltet, sett på ulike forhold rundt undervisningssituasjonen, og valgt å fremme det flerstemmige, dialogiske, performative og improvisatoriske handlingsrommet ved en formalestetisk plassering. I dette synliggjør jeg det danningsetiske og relasjonelle i kunsten som møte med det fremmede (følelsen) som viktig. I forskningsrommet ses individet og fellesskapet som viktige deler av en kunnskapsreise som skjer i undring, nærhet og tillit i en dynamisk relasjonell prosess der alle spisser og turrer hverandre. Jeg ser at det mangfoldige og verdiladede får rom i situerte, medierte og distribuerte prosesser. I dette spennet ser jeg at utviklingen av feltet trenger reelle drøftinger rundt en didaktikk som spiller på kunstens premisser, og som konstituerer mangfoldet for en pluralisme i skolen. Kunstens autonome prosesser ses som grunnlag for et relasjonelt og refleksivt skolesamfunn som anerkjenner elevens kulturelle sorteringsarbeid som reell kunnskapsorientering. På den måten er det flerdimensjonale i kunsten ikke bevisstgjort i skolesamfunnet, derfor trengs betydelig forskning

som artikulere elevens perspektivtaking som en viktig retning innen den relasjonelle-pluralistiske skoletenkningen.

1.6 Kreativitet og dramaturgi i kunstfagdidaktikken

Når teknologi påvirker fagpersoner negativt (som jeg tidligere forklarte som holdninger i skolen), kan det tyde på at medietrykk ikke anses som kunst. Digitale verktøy i formgivningsfag anses ikke som fullverdige verktøy, teknologien settes ikke inn i den materielle, eller den visuelle kulturen vi lever i. En del av problemet kan være at kompetanse, etterutdanning, program og utstyr krever etterutdanning og er dyre i innkjøp. I tillegg viser skolehistorien sterk tilknytning til at «god kunst» og «godt håndverk» er utført i tradisjonelle materialer og teknikker med flid og nøyaktighet. Det kan virke som om dette synet på tegning og håndarbeid for gutter og jenter fortsatt er knyttet til nyttefunksjon for samfunnet (Nielsen, 2009; Haabesland & Vavik, 2000). Man kan på en måte forstå at flid knyttes til det skjønne i kunsten, mens nøyaktighet knyttes til ferdighet. I Ludvigsen-utvalget og i fagkretsen kan kanskje dette spores, for utvalget diskuterer at problemet med dybdelæring er å definere håndverksmessige ferdigheter kontra skapende arbeid og kreativitet. På den ene siden fremmes synet på individrettet opplæring i forhold til samfunnsorientert opplæring som problem. De samme fordommene kan man finne blant skoleeiere, lærere og elever i fagfeltet og ellers i samfunnet. Kartleggingen Bamford gjorde i 2012 viser at et nytteperspektiv henger igjen i vår underbevisste oppfatning. Fordommer knytter faget til «glede og kos». Problemet kan være at kunst og kultur ikke har en vitenskapshistorie å bygge på, sier Nielsen (2009, s.12). Hvis man ser fagene i et samfunnshistorisk perspektiv, har industrien i større grad erstattet kunst, gjenstander og nytteprodukter med forbruksmateriell, og hvis faget ikke lenger har en nyttefunksjon i samfunnet vil «glede og kos» påvirke våre holdninger ubevisst. Hvis fagfeltet også tar utgangspunkt i dette, kan vi gjerne si at tilretteleggere ikke reflekterer nok over hvordan disse drivkreftene påvirker oss, eller hva kunst og kultur bidrar med. På grunnlag av det, vil vi ikke lete etter hva kunstprosesser aktiviserer.

På tross av kunstpedagogiske strømninger, med blant andre Dewey, på begynnelsen av 1900-tallet, kan det virke som verken fag eller samfunn har oppnådd å bryte med ferdighetstenkningen. Senere viser fagfeltet at mediekulturen heller ikke fikk noen plass i forming, men ble knyttet til norskfaget og er sterkt integrert per dags dato (Haabesland & Vavik, 2000, s.67). Graham Wallas kom i allerede 1926 ut med en bok basert på hvordan kunst skaper

bevissthetsprosesser. Hans studier viser hvordan kreative prosesser evner å snu på ting, slik at tanker og idéer dekonstrueres og undersøkes for nye muligheter (Wallas, 1926, s.13). Wallas' faseteori deler den kreative prosessen inn i fire deler, teorien vil jeg komme tilbake til i analysen.

Kreative prosesser innebærer ofte at individet må løsrive seg fra gamle og fastlagte forestillinger (Haabesland & Vavik, 2000, s. 219). Med Graham Wallas (1926) er det interessant å se på kunstprosessen, både for hvilken betydning kognitive prosesser har, men også hvordan affektive handlinger uttrykker bevisste bilde-«språklige» narrativ. Wallas fire fasene kjennetegner skapende aktivitet der han fant kjennetegn som karakteriserte høyre og venstre hjernehalvdels funksjoner. Forenklet forklart viser dette hvordan intuisjon integreres i prosesser der hjernehalvdelen samarbeider, og gjensidig påvirkes i en hel, kreativ prosess. Følelsen og viljen er viktige aspekter for hvordan individet oppfatter og uttrykker seg. Wallas sier det slik: “There are certain emotions whose influence on thought can be understood only if we examine them separately. Take, for instance, that curious psychological fact (existing, apparently, only in mankind) called sense and humor, or of the ridiculous” (Wallas, 1945, s.83). Utviklingsforløpet i denne studien ses i forhold til Wallas faseteori, fordi undervisningen undersøker en kreativ læringsprosess. Når jeg bruker begrepet dramaturgi knyttet til kreativitet i problemstillingen, er det fordi jeg vektlegger dynamikk og variasjon i undervisningen. I den forbindelse finner jeg hvordan et usynlig maktapparat virker på oss underbevisst, noe som forhindrer anerkjennelse av den kunnskap estetikken gir.

Den ungarske forfatteren Arthur Koestler (1964) og den russiske filosofen Mikhail Bakhtin (1895-1975), med flere, knytter kreativitet til virkelighetens drama. Bakhtin (1965/2007, s.15) peker på hvordan middelalderens «uformelle fester» fungerte frigjørende på maktstrukturer ved å vise til renessansens komedie, der humor, frihet og makt løses opp i spill. Dette kan man kjenne igjen hos Koestler. Det minner oss på at maktstrukturer ubevisst utløser noe hos oss mennesker. Hos Bakhtin gir humor frihet, illustrert ved den folkelige latterkulturen i middelalderen. Denne latterkulturen kan jeg oppfatte i stuntet der deltakerne opplever en slags *katharsis* når alle uttrykker en felles identitet for skolens toalettrom.

Arthur Koestler kreativitetsteori (1964) viser hvordan vi oppfatter omgivelsene våre, og dette utvider analysen. Koestler viser hvordan mennesker mentalt sorterer og behandler inntrykk og uttrykk i ulike «matrices», eller mentale skjema. Disse skjemaene bruker vi på ulike måter. Han

karakteriserer kreativitet i humor, kunst og vitenskap. Han viser hvordan mennesker organiserer kreativitet inn i ulike former, samtidig som han viser hva som skjer dersom følelser er innblandet. I dette ser jeg hvordan dramaturgiske grep og hendelser knytter deltakernes mening til tema og mål. Jeg oppfatter at Koestler og Bakhtin gir situasjonen kontrasterende mulighet for å skape spenning. Koestler viser hvordan ulike «matrices» opererer sammen, og eksempelvis utløser kreativitet i humor og kunst, en «catharsis» (Koestler, 1964, s.34-35). Koestler viser eksempler på hva som skjer når humor og kunst representerer to mentale skjema som kolliderer. Han sier det utløses en eksplosjon: «Laughter is a luxury reflex which could arise only in a creature whose reason has gained a degree of autonomy from the urges of emotion, and enables him to perceive his own emotions as redundant – to realise that he has been fooled» (Koestler, 1964, s. 96). Den mentale renselsen som katharsis representerer, utvider min forståelse av karnevalets uformelle liv (frihet) i renessansen, slik Bakhtin beskriver karneval (Bakhtin, 1965/2007, s.15). Maria Øksnes (Øksnes 2008, s.180) fremhever i PHD-avhandlingen sin at monologen har dominert i skolen. Hun fremhever at det monologbaserte autoritærforholdet til barn ekskluderer barn slik at de føler seg ukomfortable, og understreker dermed dialogens betydning. Stuntet fungerer som katharsis og åpner for det polyfoniske (flerstemte) i skolemiljøet. Samhandlingen med skoleeier, driftere, informasjonsansvarlig og lærer fører altså til alternative veier til kollektive læringsmiljø. Teknologi er medierende redskaper i læringsfelleskapet for kollektivt anliggende situasjoner, som knytter flere aktører til. Det polyfoniske utforsker meningsfulle læringsformer i alternative læringsrom.

Situasjonen som tidligere er betegnet som «stemthet», er anliggende for både elev og lærer (Østern, 2013). Opplevelsen danner grunnlaget for kunstfagets teori og metodedel. Opplevelsen hos Dewey (1934) er som nevnt en viktig del av erfaringen. Bevissthetsprosesser forenes i tanke og handling, og de individuelle kvalitetene i erfaringen kobles fysisk til tanken gjennom opplevelsen, ifølge Dewey (1934, s.36-37). Dewey viser at innholdet i situasjoner er viktig, og at erfaring begrenses av alle årsaker som influerer persepsjonen av det vi gjør (ibid., op.cit., s.46). Ifølge Dewey er sted og tid scener for gjerninger, og erfaringer er pågående drama, det han betegner «developing life experience» (s.24). «Qui vive» (op.cit, s.18) brukes for å forklare «bevissthetsbevegelsen» som man senere kan forstå som «undergoings» (op.cit., s.49). Erfaring hos Dewey betyr økt engasjement i verden. Han skiller ikke mellom observasjon, aksjon og fremsyn. Sansene forbereder individet for tanke og handling, sanseorganene realiseres gjennom fornuften selv, og betydningen er nedfelt i erfaringen, slik Dewey ser det. Erfaring i høyeste

form innebærer identifikasjon av seg selv og verden som grunnleggende livsbetingelser. Slik er erfaringer begynnelsen på kunst (op.cit., s.18).

Bevegelsen blir en sentral antakelse for mitt prosjekt. Det var derfor et mål å konstruere et forløp som treffer en arbeidsform som svarer til mitt kunnskapssyn og syn på læring i kunst- og håndverksfaget. Et slikt syn innebærer en bevissthetssøkende betydningsprosess. Valget av vitenskapsteoretisk posisjonering for utviklingsprosjektet pekte mot et fenomenologisk-hermeneutisk vitenssyn, fordi jeg er interessert i å forstå og fortolke elevenes subjektive meningsproduksjon. Valget av en metafiksjonell arbeidsmåte skjer på bakgrunn av et konstruktivistisk, kunstnerisk og kognitivt vitenssyn. En slik arbeidsmåte går ut på å finne kulturelle meninger og kreative strategier som oppfattes som viktige perspektiver for eleven.

Prosjektet søker didaktisk forståelse ved deltaking i deltakernes meningsproduksjon i en konstruerende praksismodell. Erfaringsbegrepet hos Dewey speiler en arbeidsform som treffer mitt læringssyn som lærer, og i denne oppgaven som forsker-lærer.

1.7 Oppgavens problemområde, problemformulering og forskningsspørsmål

Mange vil nok mene at læringsforløp vil kunne gi opplevelser og kompetanser på konkrete nivå, og derfor kanskje danne ulik betydning for oppfatningen. Denne oppgaven vil vise hvordan dramaturgiske grep dveler ved opplevelsen, og hvordan den fungerer som strategi for å reflektere over kunstdidaktiske tenkemåter i et utviklende undervisningsforløp. En strukturert undervisningsplan er god å ha i opplæringssituasjoner, men i utforskende arbeidsfaser kan det derimot være viktig å planlegge for åpne situasjoner som fremmer ulike arbeids- og tenkemåter. I forløpet stilles spørsmål om **hva** som kan spisse, tirre, undre og nære, og bidra til faglig fordypning hos elever – altså spørsmål om **hvordan** undervise.

I lengre tid har jeg vært fasinert over flash mob stunts. Stuntet appellerte til å tenke teknologi i spenningsoppbygging av undervisningen. Flash mob stunt kan defineres som en gruppeprosess som samlet initierer til en handling. Det involverer å presentere «noe annerledes» for at hendelsesøyeblikket skal vekke oppmerksomhet hos betrakteren. De «visuelle» handlingene skal gjerne vekke oppmerksomhet og kan inkludere betrakteren i formen. Flash.mob-begrepet knyttes til sosiale konstruksjoner der ny teknologi som internett brukes til å tilrettelegge for noe merkelig som skal skje over kort tid.

Kress & van Leeuwen ser sosiale medier og teknologi som semiotiske tegn som utgjør en del av det sosiale språket. I slike tilfeller der det er tydelige mål for handlinger, formulerer de representasjon som «coding orientation» (Kress & van Leeuwen, 2006, s.163-165). I denne sammenhengen observerte jeg at formen kunne spisse oppmerksomheten hos elevene som en måte å orientere seg om forhold rundt det de kunne gjøre. Ved å knytte visuelle kunstoffag til teknologi og medier, kunne organisering av stundet avklares, samt bearbeiding av synspunkter på bildets innhold.

Det narrative uttrykket gjenspeiles i tegn, farge og symbol. Samtaler, interesser, uttrykk og respons fra lærere og ledelse knyttes dermed til ungdomskultur og målgruppe. Elevene arbeider mot en bestemt målgruppe. Dette kan tolkes som «baner» mellom sender og mottaker, «actor» og «goal» fungerer som læringsbane, som beveger seg «from reader to user» (Kress & van Leeuwen, 2006, s.239).

I persepsjonsteorien kan man finne beskrivelser som dekker visuelle og bevegelige sider ved persepsjon. Teorien legger vekt på at det ser ut til at det finnes grunnleggende organiseringssprinsipper for hvordan hjernen ordner synsinntrykkene våre. Dewey viser til dette når han sier bevissthetsprosesser er bevegelige, «in motion» (Dewey, 1934, s.24), som innebærer gleden ved å leve i persepsjon og å gjøre. Koestler (1964) peker på hvordan vi allerede fra barnsben av lærer oss å se og oppfatte likheter fra tidligere erfaringer. Selv om vi alle har vært barn, stiller vi med ulike opplevelser som gjør at vi oppfatter ulikt. Koestler peker på dette når han sier at vi ubevisst oppfatter verden gjennom briller av tidligere erfaringer. Persepsjon baserer seg altså på opplevelser som er farget av individuelle erfaringer, følelser og interesser. Vår erfaring påvirker hvordan vi former ved at vi oppfatter og samler, eller gestalter, helheter.

Sosialt og kulturelt har jeg mange ganger observert at usikkerhet og manglende tro på egne ideer hemmer personers selvtillit.. Nettopp usikkerheten skaper frykt hos mange og kan virke ødeleggende for kreative prosesser. Jaylynn N. Hutchinson (2004) sier at demokratiet trenger «strangers». Hun sier det er viktig å tenke annerledes. Det er først når man oppdager at skapende arbeid har mange alternative fremgangsmåter, at man kan forstå at det fins mange meninger, ifølge Nielsen (2009). Ideer og løsninger er avhengige av åpenhet for å skape det som er annerledes. Det fysiske miljøet på skolen kan invitere til kreativitet ved måten det er organisert på, sier Haabesland & Vavik (2000, s.225). Det er viktig å få respekt for produktene og

innsatsen sin fra miljøet. En kreativ prosess innebærer oftest at en må løsrive seg fra gamle fastlagte forestillinger (ibid.,s. 219). Hvordan kan dramaturgisk tenkning bidra til å fremme kreativitet som løsriver en fra faste forestillinger, spør jeg meg selv?

Skapende evner ligger nær kunst- og håndverksfagets karakter, og skapende evner fremmes i fagets formål og i generell del av læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skapende evner er å oppnå nye løsninger gjennom praktisk problemløsning ved utprøvende grep og fremgangsmåter (ibid.). Læring kan gjøre drøm, fantasi og lek virkelig i materiell kontekst slik jeg tolker læreplanen. Dette kobles så til fiksjon gjennom virkelighetsnære kontekster.

«Men kreativitet forutsetter også læring: «At en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over. Faktisk viten kan brukes til å stimulere både drøm, fantasi og lek – og evnen til å oppdage felles mønstre på ulike områder» (ibid.).

Å utfordre og utforske ulike problemstillinger som tar utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger gir rom for drøm, fantasi og lek. Estetisk transformasjon skaper forbindelser mellom elevens tidligere kunnskap, og den nye kunnskapen er, ifølge Bresler (2006), noe som hos Dewey betegnes som bevegelige bevissthetsprosesser. Bakhtin, sitert i Dysthe (2001, s.110), viser at forståelser knyttes til to former. Ideer og forestillinger om kultur og språk deles som regel i dialog gjennom felles forståelse av verden. I teatralisk tenkning kan leken fungere som prinsipp for fabulering og fantasi på leting etter bevissthetsprosesser i faget gjennom dialog og handling.

I visuelle kunstoffag er kunst, «motion» (Dewey, 1934, s.24), et begrep som gir erkjennelse gjennom kreativitet. Eleven må bli kjent med egne drømmer og forestillinger for å skape noe nytt som løsrives fra faste forestillinger. Bevisstgjøringsprosesser handler om å etablere estetiske holdninger ved å oppdage egne muligheter gjennom fantasi og lek. Valget av metafiksjonell arbeidsmåte skjer på bakgrunn av dette kunnskapssynet, fordi stundet etablerer et forhold mellom fabulering og forestillinger. På den måten muliggjør stundet bevissthetsprosesser.

Kunst krever nærhet og bevissthet, sier Elliot Eisner (2002). Kunst betyr å skape bevissthet til hvilken betydning følsomhet har for erkjennelsen. Den særlige kunstneriske erkjennelsen vil

ifølge Søren Kjørup, ikke være å øve en særskilt metode for hvordan erkjennelsen skapes, men å finne kunstens betydningsinnhold (Kjørup, 2000, s.155 og s.169). Kreativitet i læreprosesser handler om å etablere nærhet til noe som betyr noe for eleven, og samtidig åpne for ferdigheter og teknikker som gjør eleven innstilt på skapende aktivitet. Ved å knytte kunst til digital teknologi, gir stundet mulighet for eleven til å bruke egne erfaringer. Sosiale medier skaper nærhet til det eleven kan, og deretter utvides dialogen ved at problemstillinger trekker dem dypere inn i faget, eksempelvis når ideer skal konkretiseres for lærer og ledelse ved skolen. Kjørup viser hvordan betydning kan være en måte å engasjere for faglige bevissthetsprosesser. Når eleven får tillit, vil dramaturgiske grep gi læreren innsikt i kreative faser som støtter elevens forestilling.

I den aktuelle klassen i visuelle kunstoffag der jeg er lærer, hadde jeg ni jenter som var over middels interessert i teknologi og medier. De var selvstendige innen to- og tre-dimensjonale materialer og teknikker. De kjente godt til prosjektarbeid og var vant til å arbeide i prosjekt med situasjonsbeskrivelser. Jentene er, når prosjektet og stundet gjennomføres, i sitt tredje år på formgivningsfag. De er over middels selvstendig på data, og er til enhver tid oppdatert innen ulike sosiale forum. Også blogg og applikasjoner har de et aktivt forhold til. Daglig henter de inn store mengder informasjon av det de oppfattet som aktuelt innen kunst, film, bilder, musikk og nyheter. Teknologiske utfordringer åpner for nye epoker i menneskets historie, står det i generell del av læreplan (Kunnskapsdepartementet, generell del, s.9). Teknologiske endringer favner alle menneskelige ytringsformer og er en vesentlig del av allmenndannelsen for vår kulturelle arv.

Jeg fikk i denne konteksten den idéen at det kunne være interessant å implementere teknologi og sosiale medier til kunst gjennom et dramaturgisk undervisningsforløp, for å utvikle og forske på elevenes kreativitet. Jeg så dette som interessant og savnet dessuten relevant kunnskap om bruk av sosiale medier som en del av den digitale kunnskapen i formgivningsfag, da både som formprinsipp og kommunikasjonsform.. Ofte var digitale medier og IT forbundet med konflikter i skolehverdagen fordi mange brukte mye tid på dette området. Dette ledet meg til utvikling av et forskningsdesign som muliggjorde prosjektet, ledet av følgende problemformulering og forskningsspørsmål:

Problemstilling

Hva karakteriserer lærerens undervisning og elevenes opplevelser av kreative faser i formgivningsfag, vg3, i et kunstdidaktisk utviklingsprosjekt utformet ved hjelp av dramaturgisk tenkning?

Den overgripende problemstillingen for oppgaven som helhet brytes ned i følgende fire forskningsspørsmål som jeg søker å finne svar på:

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke kvaliteter kjennetegner lærerens undervisning i prosjektet?*
- 2. Hvordan åpner utviklingsprosjektet opp for nye undervisningskontekster?*
- 3. Hvordan opplever elevene prosjektet?*
- 3. Hvordan påvirkes elevenes kreativitet av undervisningsforløpet?*

1.8 Oppgavens oppbygging

Oppgavens kontekst og problemfelt er introdusert i det første innledende kapitlet. Det andre kapitlet tar for seg den teoretiske forskningskonteksten og redegjør for viktige begreper. Det tredje kapitlet beskriver selve utviklingsprosjektet samtidig som jeg i denne delen redegjør for oppgavens design og forskningslogikk. Her utdypes og beskrives undersøkelsen og hvordan det kunstdidaktiske undervisningsopplegget er strukturert. Deretter, i det fjerde kapitlet, redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har tatt i forkant og underveis i studien. I det femte kapitlet gjennomfører jeg analysen, som er delt opp i fire delanalyser for å kunne håndtere det komplekse materialet som utviklingsprosjektet har generert. I det sjette og siste kapitlet drøfter jeg funnene som analysen ga, og jeg ser på fremtidige muligheter for utvikling av kunstdidaktikk der jeg vektlegger dramaturgi som potensial for å utvikle elevenes og lærerens kreativitet.

2 Forskningsprosjektets teoretiske kontekst

I dette kapitlet vil jeg si hvilke teoretiske impulser og refleksjoner som har dannet grunnlaget for studien. Jeg utdyper kunnskapssyn og læringsteori jeg finner relevant for min studie.

I kapitlet introduserer jeg semiotikk som givende metafor for å forstå og diskutere kunstfaglig læring. Videre ønsker jeg å gi en dypere forståelse av hva stundet representerer for *kunstfaglig læring*. I dette utviklingsprosjektet fungerer stundet og dramaturgisk tenkning som kunstfaglige strategier for å se om dette vekker interesse hos elevene for å *skape selv*. Stundet representerer lærerens idé og intensjon om at dramaturgisk tenkning skal vekke interesse og autentisitet hos elevene innfor visuelle kunstfag. Teoretiske begrep som form og innhold kan brukes i en semiotisk tilnærming, og er sentrale element i forhold til didaktiske spørsmål om hva, hvordan og hvorfor.

2.1 Vitensyn og læringsteori

Innenfor kunstdidaktisk praksis i skolen har det i de senere årene vært forsket mye på handlingspedagogikk, og det kreative og formalestetiske aspektet ved denne pedagogikken har hatt fokus for mye av forskningen som er gjort innen det kunstdidaktiske feltet. En helt sentral teoretiker innenfor den handlingsbaserte forskningen i didaktisk kontekst er Dewey (1934). Hans teori uttrykker en *pragmatisme*, som tar utgangspunkt i hvordan mennesker interagerer med det de gjør fysisk i verden. Han sier at materialene samtaler med oss, og at de dermed knytter vår oppfattelse fysisk til verden, Vi forankrer med andre ord vår forståelse gjennom det vi gjør (Dewey, 1934, s.36). Hele vår oppfattelse og opplevelse av verden er basert på vår handling i forståelse av de omgivelser og situasjoner vi måtte befinne oss i. Hans progressive pedagogikk og eksistensielle kunstfilosofi kan man finne igjen innenfor bl.a. kunstdidaktisk forskning som en hyppig anvendt vitenskapsteoretisk tilnærming. Dewey er en av de tenkerne som i sterk grad har bidratt til å endre forståelse av vitenformer til en estetisk forankring til verden, og for hvordan denne erfaringen kan behandles i vitenskapelige sammenhenger. Denne studien har et estetisk-pragmatisk syn blandet med en sosiokulturell forståelse av læring som kunnskapssyn; jeg ser på kunnskap som noe som skapes i elevenes estetiske handlinger gjennom stundet.

Læring er et grunnleggende sosialt fenomen, ifølge Dysthe (2001, s.47). Dysthes erfaring med læring og læringsmiljø har resultert i oppdagelser ved sosiokulturell læringsteori. Hun skriver: «Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere» (Dysthe, 2001, s.33).

En sosiokulturell plattform som ivaretar et dialogisk læringssyn, er det motsatte av monologbasert pedagogikk (Dysthe, 2012, s.64). Problemer som omfatter monologbasert undervisning er mangelen på muligheten for andre stemmer å gå i dialog for å utfordre andre stemmer (ibid.). En sosial orientering vil i konstruktivistiske retninger fokusere på sosiale relasjoner, individets indre utvikling ses i forhold til den ytre kulturelle informasjon (Dysthe, 2001, s.39). I den kulturhistoriske tradisjonen som Bakhtin og Vygotskji står for, vektlegges samarbeid og fordeling av kunnskap. Bakhtins dialogisitet kan ses på som grunnleggende medborgerskap fordi han vektlegger ulike stemmer i kulturmøter (Dysthe, 2012, s.65). Individets kunnskapsnivåer vil kunne tilskrives kulturen og de tilgjengelige diskursive redskapene. Begrepet «literacy» har endret betydning fra «å kunne lese og skrive» på en tradisjonell lese og skrivemåte til eksempelvis kunne lese og skrive med digital teknologi som diskursive redskap. Som nevnt i innledningen er det store utfordringer med digitale medier, teknologien har stor innvirkning på elevene i skolen. Derfor er det en utfordring å gjøre pedagogisk bruk av digital teknologi. Digitale medier brukes i læringsprosesser som supplement, men mediet fungerer ikke som et redskap og er ikke integrert i undervisning slik jeg oppfatter.

Dysthe fremhever at læring og kunnskap skjer i de sosiale kontekstene vi beveger oss i, og at motivasjon er avgjørende for læring (Dysthe, 2001, s.40). Dysthes perspektiver på kunnskap og læring i skolen bygger på Vygotskij, Bakhtin, Dewey og Mead. Ifølge Dysthe har sosiokulturelle teorier utviklet seg fra to retninger med John Dewey og Herbert Mead på den ene siden og Lev Vygotskji og Mikhail Bakhtin på den andre. I et sosiokulturelt perspektiv møtes kultur og pragma (handling). Perspektivene tar utgangspunkt i konstruktivismen og kognitivismen gjennom ulike retninger og vektlegginger. Hun viser til et *situert* perspektiv (Dysthe, 2001, s.34, 2012, s. 49).

Ut fra et sosiokulturelt syn er det viktig å skape trygge lærings situasjoner og gode læringsmiljø for at eleven skal erverve kunnskap. Eleven må føle seg trygg for å kunne bidra med noe til andre, først da kan eleven føle den kan noe. Læring foregår derfor ikke som individuelle konstruksjonsprosesser, men som felles kunnskapsprosesser. Dysthe fremhever at mening, kunnskap og forståelse skapes mellom mennesker i ulike kommunikasjonsprosesser (Dysthe, 2001, s.52). Et pragmatisk syn på kunnskap fremmes som sagt med Dewey (1934), der han legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet der grupper av mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap (Dysthe, 2012, s.49). Dysthe forklarer begrepet «kontekst» ut fra et sosiokulturelt perspektiv på følgende måte: Det latinske ordet 'contexter' betyr å veve saman, og karakteristisk for ei sosiokulturell forståing av kontekst er at alle deler er intergrerte, vevde saman, og læringa inngår i denne veven (Dysthe, 2001, s.43).

2.2 STUNTET som semiotisk tegn i læringsprosesser

Når flere individer møtes om en felles interesse i denne studien inngår STUNTET som en attributt i en læringsvev. I *Visual Grammar* av Kress & van Leeuwen (1996, s.108) beskrives «attribute» som symbolsk bærer for egen identitet. Stuntet er en symbolsk prosess som kan gi mening til bevissthetsprosesser. Ved at stuntet ikke er definert, fører dette til individuelt ansvar. Stuntet representerer hver enkelts reaksjon, og stuntet gir formaktiviteten mening. Dette bygger som tidligere nevnt på impulser, betegnet som bevisstgjøringsprosess av Dewey.

Stuntet representerer dermed improvisasjonsferdigheter mellom lærer og elever, ledelse og drift. Alle deltakere er aktører og spiller på egne kompetanser gjennom å kompromisse og diskutere ideer til utvikling av stuntet.

Dramaturgiske grep beskrives av Rasmussen (2012, s.40). Her finner jeg en liste over sentrale faser og tema knyttet til kunstfaglig produksjon. For elevene er forestillinger om stuntet noe som skaper og avklarer forventninger og forutsetninger, en kontrakt som avklarer gjensidig forståelse. Stuntet transformerer eksplisitt (tydelig) og implisitt (mindre tydelig) meninger gjennom symbolske handlinger, stuntet blir «bærer» av en fremadskridende/narrativ undervisningsstruktur, omtalt som «action prosess» hos Kress & van Leeuwen (1996).

2.2.1 Kunstdiskursen

I analysen omtales **STUNT** som en symbolsk bærer (attribute) for det som skjer, og læringskontekstene stundet frembringer omtales i analysen senere som **LEIK**.

Det innerste rektangelet representerer deltakernes *mål* (stunt), senere som **LE**: lærer/elev.

Det andre rektangelet viser til kreativitetsprosessen, senere som **K**, og boblene rundt viser forholdene rundt denne prosessen, senere som **I**.

Diskursen og tankeprosessen rundt den kreative prosessen illustreres med tegneseriebobler, dette representerer **I**: improvisasjon. Denne prosessen kommer frem gjennom deltakernes felles konstruksjon (**K**), men viser seg også som individuelle prosesser (derfor gjentatt over og under det innerste rektangel). Prosessen viste seg som mer eller mindre tydelig, noen stemmer var klare uttalelser, mens andre følte seg frem i kontakt med forholdene rundt. Aktivitetene rundt disse forholdene (**I**) skjer mer eller mindre synlig gjennom den praktisk- estetiske prosessen. I formprosessen illustreres noen bobler tydelig, for noen improvisasjonsprosesser var fremtredende (eksplisitt) i klasserommet, mens andre prosesser var mindre tydelige (implisitt), disse var hviskende og følede i møtet med den andre.

Læringsprosessen, eller «vector», er et begrep Kress & van Leeuwen (1996) knytter til transformasjon. I en fremadskridende læringsprosess transformerte billeduttrykk i en mer eller mindre tydelig (eksplisitt), eller mindre tydelig (implisitt), linje (vector). De skiller mellom ulike typer narrativ, den mest grunnleggende typen narrativ struktur kalles «action process»: actor < vector > goal. De sier alle typer prosesser kan identifiseres klart eller svakt ved nærvær av forskjellige vektorer og aktører. Eksempelvis vil mentale prosesser uttrykkes som: reactor < vector > thought. Og verbale prosesser vil uttrykkes som: sayer < vector > utterance. Linjene (vector) danner mer eller mindre tydelige prosesser, de ulike deltakerformer sammenlignes med bobler i tegneserien. I tegneserien har hviskebobler en annen funksjon enn snakkebobler eller fortellerbobler. De skiller altså mellom forskjellige typer prosesser.

Jeg har illustrert to deltakerroller og beskrivelser i rektanglene: «transactional action»: actor < vector > goal, og «transactional reaction»: reactor < vector > phenomenon.

Tanker og ideer som fremstår på grunnlag av en dialogisk prosess i en fremadskridende læringsprosess i visuell struktur, er en fortelling som er påvirket av omstendighetene.

Et eksempel er hierarkiske roller. En verbal prosess danner en eksplisitt linje i dialog som middel for mål. Den andre strukturen er tanker og ideer som fremstår på grunnlag av mentale prosesser, som gjerne er konseptuelle, men en implisitt linje transformerer elevens intensjoner og meninger i en mental prosess. En «transactional reaction» kan beskrives som en reaksjonsprosess formet av hjerneaktiviteten, dette er en øyet-linje vektor som baseres på et visuelt system. Deltakerne (elev, lærer og ledelse) i dette stuntet hadde tydelige intensjoner om å bli sett, altså var prosessen en implisitt linje i forkant av en eksplisitt målrettet handling i etterkant av deres formprosess. Strukturer kan være koblet mellom sett av prosedyrer, eksempelvis kan en gruppe aktører med et felles mål fungere eksplisitt fortellende og deltakende, og i en underforstått implisitt linje i en mental struktur.

2.2.2 Narrativ

Kress & van Leeuwens tilnærming til bildegrammatikken er fortellende der viser hvordan konseptuelle strukturer danner språk innenfor et sosialt semiotisk rammeverk. I lys av slike sosiale prosedyrer tar aktørene roller på vei mot målet (action prosess). Deres kommunikasjonsprosess: $interactor < vector > interactor$ skaper en linje som viser hvordan tanker og ideer fremtrer som betydningsfulle handlinger «aktanter». I store trekk ser jeg at elevenes bildespråk påvirkes av de ulike deltakernes betydningsprosesser. Dette kommer frem gjennom tolkninger og fortellinger om stuntet. Undervisningssituasjonene viser hvordan hver elev tolker seg selv og de andre deltakerne, og undervisningsopplegget viser et bildespråk som inngår i læringsveven. Jeg tolker elevenes prosess som narrative bildebeskrivelser.

Hos Kress & van Leeuwen er det forskjeller mellom fortellende og konseptuelle strukturer. Forskjellen mellom fortellende og konseptuelle prosedyrer skilles av en eksplisitt eller implisitt linje (vektor) mellom en eller flere deltakere. En vektor er en linje som er koblet mer eller mindre synlig til en eller flere deltakere. Kress & van Leeuwen viser at hver deltaker (reactor), danner kreative baner (vector), i forståelsen av sin tanke (phenomenon). Dette omtales som «transactional reaction». Typiske vektorer kjennetegnes som sagt ved ulike verbale og mentale prosesser. Jeg vil beskrive disse linjene som tråder i en læringsvev. Det er disse trådene jeg drar inn i et kunstdidaktisk dramaturgisk perspektiv for å undersøke nærmere hva som skjer når undervisningsfasene settes inn i faglige situasjoner innenfor angitt tid, og gis energi gjennom dramaturgisk tenkning.

I *Visual Grammar* (Kress & van Leeuwen, 1996), kapittel fire, beskrives såkalte narrative «prosedyrer». I læreprosessen kjennetegner vektoren som sagt en kobling til en eller flere deltakere, som en tanke eller en ytring fra en deltaker til andre. En elev som ytrer en mening er i dette tilfellet en «reactor». Hvis en deltaker inngår i en narrativ prosedyre, vil deltakere (actor), vector (læringsbaner) og goal (mål) forme ulike interesser. Satt inn i en læringskurve utvikles et spenningsforhold – vector, altså læringsbanen, utvikler ulike oppfatninger som skaper handlinger ut fra det: ”transactional action”. Reactor, vector, phenomenon som omtales som «eye-line» viser hvilke tanker og idéer som gir konseptuell struktur. Jeg har forsøkt å plassere begreper i analysen ut fra kontekstuelle situasjoner, og også si noe om kognitivt og konstruktivistisk læringsperspektiv. I elevenes prosesser ser jeg tydelige og mindre tydelige prosesser. I analysen vil jeg forklare kreative faser ut fra det betydningsinnholdet jeg har funnet, da jeg ser på stundet som symbolsk «form» der læring og kreativitet kan utvikles. Nøkkelkategoriene jeg kommer fram til gjennom analysen (jeg, vi, handling, forestilling, respons og virkning), viser hvilke prosesser som kjennetegner hver av fasene.

Den amerikanske film- og litteraturkritikeren Seymour Chatmans (1978) teorier viser at drama utvikler narrativ (multimodal tekst). Hans teorier viser også til undervisningens intensjoner, undervisningen føres frem i tid ved at det gis faglige kontekster der elevene improviserer ferdigheter i visuell utforming. Han viser hvordan slike «settings» og «happenings» konstruerer «story» som videre utvikles gjennom diskursen, her uttrykkes bilde eller narrativ tekst (ibid., s.19). Chatman til viser hvordan situasjoner og uventa aksjoner gir eksistensielle opplevelser, og hvordan elementer fører handlinger frem i tid til en story. Jeg tenker her på visuelle fremstillinger. Han viser hvordan elementene influerer hverandre og utvikler et liv i praktisk utforming gjennom motstridende interesser, aktanter (se Greimas aktantmodell). Undervisningsopplegget ligner strukturen, det betyr at kreative faser utvikler form og substans med en hensikt gjennom et utviklende spill. Chapman viser hvordan tenkte forestillinger kommer frem gjennom et plot (Chapman, 1978, s.20-22), en utviklende fortelling, en fabel. Her er en visuell retorikk der jeg ser elevenes kreative prosess som bildespråk. Enheten i modellen føyes sammen og utvikler et semiotisk språk, «mythos» (fabel), ifølge Chatman. Han bruker begrepet «crosscutting» når interaksjon blottet den bakenforliggende hensikten for hendelsen. I undervisningsopplegget er kontekster lik «crosscutting» som gir rom for personlig uttrykk. «Events and actions» gir elever mulighet til å oppleve, uttrykke og reflektere gjennom materialer, form og farge i kunst. Elevenes fabel gis en abstrakt fortolkning av et konsept med

underliggende meninger og intensjoner i bildetekst. Chapman sier historien er «hva» og avbilder den narrative teksten. Jeg tolker elevenes intensjoner. Prosessen og rapportene (se rapportmal vedlegg 1) speiler følelser og meninger som åpenbarer et «hvordan», som igjen speiler et sosialt språk og en sosial kultur. Chapman sier uttrykkene skapes av ulike enheter i modellen som samlet utgjør substans. Hver enhet er viktige element som inngår i hensikten (Chapman, 1978, s.22-23).

2.3 Kunstfaglig læring

Erfaring i kunstbasert arbeid består av motstand og spenning. Det er en dynamisk relasjon som består av deler i en helhetlig opplevelse, der tanken nedfelles i mediet når objektet materialiseres, ifølge Dewey. Estetisk erfaring er handling; følelse og mening er ett i et livsdrama. Jeg ser drama nært knyttet til følelser og bevissthet i metafiksjonell form, og i dette utviklingsprosjektet ser jeg hvordan umiddelbare reaksjoner organiserer helhetlig mening. Undervisningsforløpet vekker impulser og reaksjoner, som igjen utveksles i dialog. Tanker og ideer diskuteres og visualiseres.

I undervisningsforløpet utvikler ulike impulser bildespråklige variasjoner. Elevenes møte med undervisningsopplegget er interessant for ulike kreative faser, fordi de forteller at impuls er viktige faktorer for valg som tas. Impulser forstås her som utviklingsmessig bevegelse av hele organismen som oppstår ved interaksjon med omgivelsene. Impuls er ifølge Dewey (1934, s.60), en kortvarig reaksjon, mens impulser er reaksjoner av fullstendige erfaringer. Hans teori om kreativitet begynner som «impulsion»; enhver erfaring bunner i en interaksjon med omgivelsene, sier han, eksempelvis elevenes ønske om å skape bestemte stemninger i toalettrom. Elevenes stunt er et «teater», eller en dramaturgisk «form», som gir svar på eller uttrykk for deres kreativitet. Studiens eksplorative tilnærming viser hvordan impulser starter bevisstgjøringsprosesser og metafiksjonelle tolkninger av undervisningsopplegget.

Dewey (1934, s.24) viser formale strukturer i kunstbaserte prosesser. Han forklarer dem med at klimaks er høyere interesser som griper inn i hverdagslivet. Hos Dewey er høyere interesser aspekter som overvinner motstand og konflikter. Han sier sanseorganene i løpet av et øyeblikk plutselig vil manifestere seg som en tidsmessig erfaring som representerer en frem- og-tilbake-bevegelse i kontinuerlig utvikling (ibid.). Dewey viser hvordan persepsjonsprosessen fungerer utenfor vår bevisste kontroll ved at vi ubevisst oppfatter noe intuitivt. Han viser hvordan

betydningen ligger nedfelt i vår erfaring. Sansorganene gjenkjenner tidligere erfaringer og de realiseres ved å danne nye organiseringsprosesser.

I skolen er utfordringen å tilpasse undervisningssituasjoner slik at elevene oppfatter egen og felles verdi i faglige mål. Hvordan tilpasse læringsmål, skape interesse og holdninger som fremmer estetisk bevissthet? Hvordan kan situasjoner gjøre at elevene oppfatter læringsmål som verdifulle for egen prosess? Dewey sier at hvis transformasjonsprosessen blir drevet av noe mer betydningsfullt, vil erfaringen i fortsettelsen gi differensierte aspekter og drive utviklingen videre (Dewey, 1934, s.13).

Dewey (1934) beskriver kunst som medium. Hos han er tanken integrert i objektet ved at det arbeides og tenkes i mediet. For Dewey innebærer estetisk erfaring drama, og at handling, følelse og mening er ett. Deretter sier han at persepsjonsprosessen drives av ønsket om balanse, og eventuelle tap gjenoprettes med å søke etter likevekt i omgivelsene. Den estetiske erfaringens høyeste form innebærer en identifikasjon av seg selv og verden, slik erfaring er begynnelsen til kunst, sier han (ibid., s.24-25). Hos Dewey er erfaring ikke bare et resultat av samspill mellom subjekt og verden, men også motivets belønning når det forvandler samhandling til deltakelse. Ifølge Dewey må man skille mellom anerkjennelse og persepsjon. Anerkjennelsen bruker motivet som middel for å danne mening. Materialer og energier blir uttrykk for interne behov. De blir manifester for sin egen skyld.

Jeg har i dette kapitlet forstått viten gjennom estetisk praksis. Jeg har videre satt dette inn i et større filosofisk rammeverk, med et metafiksjonelt perspektiv. Det innebærer en dypere forståelse av det som skjer i samspill gjennom kommunikasjonen der tegn og symboler er relatert til teknologi og livet utenfor skolen. I dette ser jeg hvordan det semiotiske språket flettes inn i hverdagen og i selve læringsaktiviteten. Stuntet er satt inn i et spenn mellom tydelige og mindre tydelige formprosesser i kunstfaglig produksjon som implementerer elevenes hverdagsliv i skolesamfunnet. På den måten aktualiseres det reelle hverdagslivet i autentiske spill, på tvers av tradisjonelle oppfatningen av formprosessens nytte fordi det semiotiske språket gis betydning.

3 Utviklingsprosjektet – praksis og teori

Den enkleste måten å finne ut noe om et fenomen er å være midt i det sier den amerikanske forskeren Elliot Eisner: ved å være bevisst til stede kan man finne det signifikante sier han (Eisner, 1991, s. 230). Å finne det signifikante i læring kan kanskje bety "å være midt i" elevenes interesseområder, for å se hvilke potensialer estetisk forankring har for deres læring i skole og samfunn som helhet. Å oppleve noe krever at man er i situasjonen, nettopp for å være på vakt "qui vive"(Dewey, 1934, s. 18). Dewey beskriver bevissthetsprosessen som en opplevelse: "the material experienced runs its course to fulfilment" ...such an experience is a whole and carries with it its own individualising quality and self-sufficiency. It is an experience" (Dewey, 1934, s. 35). Estetiske erfaring uttrykkes dermed i dialektisk erfaringsforståelse og opplevelsens forankres i uttrykket og erfaringen. All forskning starter med bakgrunnsinformasjon, og all informasjon sier noe om intensjon og hensikt. Jeg går inn i undersøkelsen med en forhåpning til å oppleve det signifikante ved dramaturgiske situasjoner.

Utviklingsprosjektet er planlagt og gjennomført for en klasse elever i en videregående skole. Dette er en klasse formgivingsfag innenfor studiespesialisering. Undervisningsopplegget er delt inn i syv deler, der hver del er planlagt ved hjelp av dramaturgisk tenkning. Noen faser er lagt opp til prøving og feiling (induktiv metode), mens andre er konkret og produktretta (deduktiv metode). Hver fase utfordrer elevene til å finne svar på konkrete problem knyttet til faglige mål, omvekslende med ulike elevaktiviserende faser (deduktiv og induktiv metode). Undervisningsopplegget er utformet ved hjelp av dramaturgisk tenkning for å motivere eleven til å trene ferdigheter og til å eksperimentere for å undersøke ulike forhold ved faget. Det didaktiske utviklingsprosjektet prøver om dramaturgisk tenkning stimulerer til kreativitet, nettopp for å dra nytte av elevers personlige forutsetninger.

Vygotsky (1978) sier at indre prosesser er en følge av ytre aktivitet som skjer ved hjelp av hjelpemidler knyttet til spesifikke kulturelle miljø. Derfor er undervisningen tilpasset kontekster for å fokusere faginnhold. Undersøkelsen er utformet for å identifisere arbeidsformer i ulike kreative faser som grunnlag for didaktisk refleksjon. Jeg har sett interesse og motivasjon som en forutsetning for å «tenne» ideer. Elevene utfordres til å fabulere frem ulike ideer, hva skjer, om hvis, hvorfor ikke, er spørsmål som ofte går igjen i samtaler. Tilnærming til læring er utforskende, innenfor rammen utvikles et samspill der elever fordeler kunnskap og erfaring.

Læreren fører elevene gjennom flere elevaktiviserende faser der de selv kan bruke lærestoffet på ulikt vis. Det legges vekt på at elevene skal søke og lete etter ulike faglige løsninger, det legges vekt på et språk der fagbegrep åpner for estetisk refleksjon.

Varierte læringsformer fremmes i opplæringsloven gjennom læringsplakaten (Kunnskapsløftet 2006). Å være aktivt deltakende er noe som skal gi lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av egne talent og framtidsutsikter sies det. Varierte arbeidsmåter vil gjøre eleven bevisst på, og i stand til å utvikle egne læringsstrategier (ibid.).

Utdanning som vektlegger elevens ferdigheter, kompetanse og framtidsutsikter kan virke profittorientert. Undersøkelsen har ikke til hensikt å vektlegge ferdigheter, men heller se hva situasjoner skaper for undervisningen. Det betyr at jeg vurderer undervisning i sammenheng med prosess, jeg ser etter hva som skjer når elevene får påvirke sin læringsprosess.

Undervisningsforløpet prøver å variere undervisningen gjennom stigende spenningstopper (desis) ved hjelp av dramaturgisk tenkning (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 29-31). Plot eller ” knuten ” (desis) (ibid.) prøver gradvis problematisere for eleven ved å føre faget dypere inn mot fagets mål. Lærerens intervensjon gir verktøy til å løse noe som er nødvendig for å gjennomføre neste trinn. Plot/knuten fører med seg informasjon og problem som gir eleven valg, faglige sløyfer åpner for elevenes definering av ” motstridende interesser ”. Jeg vil på den måten se hvordan undervisningens problem utløser kreative handlinger. Deretter vil jeg se hvordan stuntet fører elevene mot et ”point of no return”, der deres valg er avgjørende for å muliggjøre en løsning på den faglige utfordringen.

Min forståelse av ” katharsis ” (kreativ renselse) kan derfor handle om å legge til rette for en kunstdidaktikk der stuntet står sentralt for undervisningsforløpets hovedkonflikt. Stuntets løsning (lysis) er dermed et kreativt klimaks som tar utgangspunkt i en kunstforståelse som frigir begjær og interesser.

3.1 Å bruke de muligheter som gir seg

Utviklingsprosjektet er del av et større samarbeid som er tilrettelagt i forkant av selve undervisningen. Opplegget forberedes med rektor, informasjonsleder og drift. Jeg vil kort forklare hvordan, da dette gir innsyn i de ofte ganske omfattende forberedelser som må til for å gjennomføre et utviklingsprosjekt og utviklingsforskning i ’ autentisk ’ skolekontekst.

Planlegging av utviklingsprosjektet begynte med konkrete forespørsler fra næringslivet. Forespørsler om dekorasjonsoppdrag kommer ofte til lærere på formgivningsfag. Slike oppdrag krever mange endringer av timeplan, og i dette tilfellet med få timer ikke mulig. Samtidig hadde jeg en idé om et do-stunt under planlegging for å markedsføre interiørfag. Et do- stunt ble presentert for rektor som syns visuelle bilder på toalett på skolen var interessant. Jeg skisserte et opplegg for rektor der ideen om et plot fikk gjennomslag.

Organisering. Som lærer for flere klasser innen studiespesialiserende og yrkesfaglig område falt valget på en mindre klasse. En passende elevstørrelse ble valgt til studien, ni jenter var det jeg kunne nå på kort tid. Denne spesielle klassen hadde få og spredte timer på ukeplan, noe de opplevde som usammenhengende og frustrerende. Jeg hadde seksten undervisningstimer til rådighet. Utfordringer var en rotete timeplan, og få timer. Fordelen var at jeg kunne organisere alle timene i visuelle kunstfag. Med tett timeplan krevde organiseringen nærhet til skolen. Det var umulig å tenke avstand til “klasserommet”. Disse tredje års elevene fløy mellom flere fag i løpet av en dag. Elevene i denne klassen opplevde timeplanen krevende, de ønsket helhet, noe som gjorde at jeg ville prøve dramaturgi i undervisning som læringsenheter til et hele, altså utvikle deler til en, sammenhengende” historie”. Løsningen ble å tilpasse undervisningsforløpet med ordinær timeplan som et langt hendelsesforløp for å få helhet, noe jeg tenkte kunne gi optimal utnyttelse av målområder.

Gjennomføring. Før gjennomføringen ble størrelsen på prosjektet avklart, muligheter og begrensninger ble avgrenset i forhold til tid, sted og gjennomføring. Planleggingen krevde detaljplanlegging. Mål og faglig innhold måtte fordeles i spredte deler, nettopp fordi timeplanen var utfordrende, jeg tenkte et lineært undervisningsforløp ville gi læringsprogresjon og produktutvikling. Dette var spørsmål om hvordan innledning og avslutning av hver undervisningssekvenser skulle være. Hvordan hver enkelt undervisningsdel skulle innledes og avsluttes. Hvordan hver del skulle bygge på neste del, hvor detaljert oppgaveteksten skulle være. I det hele hvor mye informasjon om lærestoffets som skulle gis på forhånd. Jeg tenkte disse jentene fortjente korte presise opplegg som kunne avsluttes etter hver sekvens, nettopp fordi de hadde mange fag å forholde seg til. Jeg tenkte faste rammer og samtidig et undervisningsopplegg som utfordret elevenes ideer. Så måtte undervisningsopplegget være fleksibelt i forhold til ytre og indre påvirkning. Jeg måtte finne en måte kommunikasjon kunne sikres, nettopp for å utnytte timene. “Oppdragsgiver” måtte være med å forme regler i forhold til bruk av sosiale medier. Eksempelvis skolens Facebookside og elevenes sosiale medietrafikk.

Jeg vurderte hele tiden hvor mye jeg kunne overlate til elevene. Kunne elevene kartlegge, innhente og kjøpe materialer selv? Hvor mange deler av fagområdet var eleven i stand til å gjennomføre? Elevene kan beskrives som en gruppe med ulik kunnskap og interesser i faget visuelle kunsthøgskole. De kan beskrives som empatisk og til dels aktive i skolens sosiale miljø. Alle har god kunnskap om sosiale medier, flere er over middels interessert i digitale medier.

Analyse. Hvordan tilrettelegge for studiens problemområde, hvordan la jeg til rette for utviklingsforskning, ikke bare et utviklingsprosjekt som lærer? Hvilken forskningsdesign skulle jeg lage og hvilke analysebriller skulle jeg bruke underveis og etterpå? Hvilken dramaturgi åpner for systematikk og fleksible løsninger? Hvordan bruke samtalen som verktøy for innsamling av empiri i undersøkelsen? Hvilke dramaturgiske grep kunne fungere som metode for å gi impulser til og studere kreativitet? Hvordan samle inn informasjon i studien, hva skulle være grunnlaget for empiri? Hvordan dokumentere studien? Mange slik spørsmål la grunnlaget for å velge hvilke grep jeg skulle bruke for å fange innholdet i elevens kreative prosess. Her valgte jeg å knytte Graham Wallas (1926) faseteori i forhold til å utvikle en rapportmal (vedlegg 1).

3.2 Dramaturgi og improvisasjon som ramme for utviklingsprosjektet

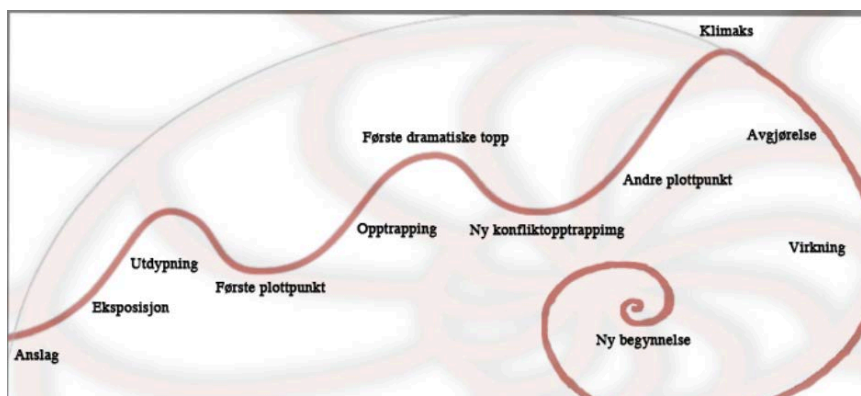
Det relasjonelle i og utenfor skolekulturen preger formaktiviteten i skolen sier Charles W. Bingham og Alexander M. Sidorkin (2004).” Ikke utdanning uten relasjon”. Vi må lære å møtes, fordi vi må møtes for å lære. Derfor er møte og læring uatskillelig sier de. Jaylyne N. Hutchinson (2004) argumenterer for å ivareta det som er ukjent og annerledes i skolen (Hutchinson, 2004, s.76). Å åpne for fremmede måter å tenke på er proporsjonalt å se samfunnet i større perspektiv som global helhet sier hun. Dette virker nok kjent for de fleste, hvem har vel ikke følt seg fremmed i verden og ønsker å få aksept for det? Jeg vil nå beskrive hvordan dramaturgisk tenkning danner grunnlag for utviklingsprosjektets, og dermed forskningens, design.

Nøkkelen til skolens læringspotensial er ”autensitet” sier Tor-Helge Allern i Norsk pedagogisk tidsskrift 1/2006-73. Allern drøfter sammenvevingen av fiksjon og virkelighet, han viser at eleven kan arbeide mellom fiksjon og virkelighet for å mestre aspekter ved læreplan. I artikkelen diskuterer han forholdet mellom dramaturgi (fortellermåte) og epistemologi

(tenkemåte). Han tolker epistemologien som læren om tenkemåter fordi det sier noe om kunnskapsprosesser, hvordan vi får eller skaper viten, og hva vi kan vite noe om (ibid.). Et lineært undervisningsforløp i studien dreier seg om å undersøke fragmenter som fremadskridende elementer. Elevenes kreative tenkemåter og bildeuttrykk undersøkes et sted mellom fiksjon og virkelighet (Gladsø Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s.172). Skolehverdagen gir grunnlag for å se hvilken betydning kunst har for eleven gjennom autentiske situasjoner i metafiksjonell form (ibid.)

3.2.1 Dramaturgi

I studien tar jeg aktivt del i mediale prosesser for å observere fenomenet kreativitet i skapende kontekst. Med dramaturgi som forskningsramme vektlegger jeg å være pro-aktiv, jeg vurderer kreative faser ulikt fordi jeg vurderer tidsfristen, innenfor tidsfristen er det lagt inn tre «knuter»/spenningsmoment som grep for å mål. Etter hvert strammes «knuten», og man kommer til et «point of no return». Disse knutene/plotpunktene gjør undervisningen annerledes for de nye skaper fagdidaktiske vendinger. Episk form utgjør et overordnet montasjeprinsipp ved at hver fase problematiserer fagets innhold gjennom ulike spenningsforhold mellom elever, lærer, drift og ledelse. Hver «episode» utgjør metafiksjonelle betydningsprosesser. Begrepene anslag, eksposisjon, utdypning, opptrapping, klimaks, avgjørelse og virkning er begrep som hver tolkes som kvalitative kategorier, samtidig gir de performanceøyeblikk i klasserommet (Stavik-Karlsen, 2013, s.244-245). Jeg vil forklare hvordan mål, innhold, metode og vurdering integreres innenfor hver av de dramaturgiske fasene.



Figur 3.1: Dramaturgisk modell. Olsen, 2015

Hver undervisningsdel tolkes dramaturgisk, det betyr at ulike kontekster fungerer for å fremme kreative faser mot mål i visuelle kunstoffag. I utgangspunktet er det faglige innholdet i undervisningsforløpet i studien fordelt i syv faser. Hver undervisningsdel fører eleven inn i faglige problemstillinger, undervisningsmetodene veksler mellom induktiv og deduktiv metode, der det er nødvendig innføres digitale teknikker. De åpne delene i hver fase innledes med nøkkelspørsmål, på grunnlag av dette utvikles neste fase. Uformell vurdering veileder og støtter elevene fra ide til ferdig produkt. På grunnlag av stuntets konstruksjon tilpasses og spisses hver undervisningsdel, eksempelvis når det er behov for målestokkberegning. En lineær dramaturgisk modell danner ramme for flere episodiske undervisningsopplegg, en hel kunstnerisk prosess formes og spisses til produktet står ferdig, slik påvirker en kontekst den neste faglige konteksten. Hver undervisningsdel tolkes av lærer ut fra dramaturgiske begrep langs en handlingsakse. Jeg vil først presentere læringsmål knyttet til utviklingsprosjektet, deretter vil jeg forklare faglig innhold i modellen.

Målområder visuelle kunstoffag 3

Tegning og farge: utarbeide idéskisser til utsmykkingsoppdrag.

Form og materiale: kombinere ulike materiale og teknikker i arbeid med dekorative komposisjoner.

Formkultur: gjøre greie for særtrekk, problemstillinger og virkemiddel i kunsthistoriske retninger, fra realismen og framover.

(Kunnskapsdepartementet, 2006).

Disse læringsmålene har jeg forsøkt å «blåse liv i» gjennom å tenke dramaturgisk i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Kunstdidaktikken som utvikles i prosjektet kan forklares ved hjelp av følgende dramaturgiske termer:

Anslaget, undervisningsdel 1 er ment å vekke interesse hos elevene. Ideer og manifeste fra kunsthistorien vises som store bilder på lerret med prosjektor. Bildene viser ulike formale komposisjoner, fra realismen, impresjonismen, ekspresjonisme, pop art, graffiti og Street Art. Bildene representerer også ulike sider ved idé og samfunn, dette kan forstås som bildenes innholdsside. En film fra youtube viser en hendelse – eller et stunt - på fisketorget i Bergen, filmen viser ungdommer som «fryser tiden et øyeblikk», de står i samme posisjon et minutt, stuntet utføres i den travleste tiden midt i byens sentrum. Hendelsen vekker reaksjoner hos forbipasserende, flash.mob.stunt vekker oppmerksomhet. Intensjonen med filmen er å skape

undring og samtale om hva uventede hendelser kan være. Flash.mob.stunt fokuserer på reaksjoner, jeg vil oppnå følelser hos elevene. Lærerens (mine) intensjoner med filmen er å diskutere hva de oppfatter, og lede de videre til kunsten. Jeg spør om stuntet kan oppfattes som en kommentar. Jeg spør etter hvilke følelser de tror stuntet vekker hos publikum, i tilfelle hvorfor og hvordan. Filmen er inngang til diskusjon om kunst, og om hva sosiale kommentarer i kunsten kan være. Hensikten er å gi elevene ideer til å lage et stunt ved å skape diskusjon og interesse om stunt. I fortsettelse av filmen vises bilder av toaletter med skriblerier, kommentarer på utendoer beveger seg over til konseptuelle toaletter. Så vises andre visuelle utforminger i uterom, graffiti og Street art som ses som sosial kommentarer. Deretter vises bilder igjen fra modernismen i kunsthistorien, det trekkes paralleller til kunstnere som har uttalt noe i sin samtid. Så snevres tema inn igjen til å dreie seg om visuelle utforminger på toaletter. Så følger diskusjoner over hva, hvordan og hvorfor. Samtalen handler om hva som kommenterer, og hvordan man kommenterer. Elevene utfordres til å søke informasjon ved å samle bilder til en stor collage. Dette anslaget har som funksjon å lede elevene inn i målområder, og å skape undring og nysgjerrighet til sosiale medier og sosial visuell kultur. I denne fasen er det viktig å finne interesse, deres forventninger og erfaring (Rasmussen, 2012, s. 41). Læreren turrer til første plotpunkt. Elevene utfordres til å komme med ideer, og hvordan de også kan bruke teknologi. Denne undervisningsdelen har fokus på “interessesentret kontekst”. Konteksten fokuserer på å fange elevens interesser og forutsetninger. I analysen gis denne undervisningsdelen «interessesentrert kontekst» nøkkelordet *jeg*.

Eksposisjon, undervisningsdel 2 har til hensikt å fokusere på målområder. Elevene introduseres for utsmykninger på skolen. Utsmykninger er enten tilfeldige plassert, eller integrert i skolebygningen. Utsmykningen danner grunnlag for diskusjon om utsmykning i rom, en dialog om farge, stemning, form, symbol, tegn, tekst og kontekst.

Intensjonen er å skape forbindelse til kunsten: graffiti, flash.mob.stunt og street art er bilder som skal skape interesse for kommentarer. Elevene har god kjennskap til kunst og formkultur, de utfordres til å undersøke hvilke sosiale kommentarer innen visuell kultur de fatter interesse for. Intensjonen er å finne situasjoner som styrker plotet, i hensikt å skape en kontrakt (Rasmussen, 2010, s. 41). Diskusjonstema dreier seg om å konstruere store utforminger til skolens toaletter, ideer til et stunt drøftes. Læreren (jeg) åpner for utsmykning på egen skole og introduserer elevene for å presentere en idé for rektor. Deretter legges det vekt på visuell etikk, samtalene dweler ved spørsmål om hvilke kommentarer som er gode, og hvilke kommentarer som er aktuelle i deres tid, i deres skolemiljø? Kunsten fungerer som ressurs for utforsking av

ungdomskultur. Denne undervisningsdelen har fokus på “historisk kontekst”. Meningen med denne delen er å engasjere og motivere for et kunstsamarbeid ved å se på hva som er gjort tidligere, digitale medier engasjerer elever til å bruke teknologi i kunst. Målet med undervisningen er å knytte sosiale medier til et felles kunstprosjekt.

Utdypning, undervisningsdel 3. Fasen gir innblikk i fagets tema gjennom form, farge og komposisjon. Her introduserer læreren eleven for et bildespråk som fokuserer på visuelle virkemidler. Rollefordeling er sentralt med tanke på ulike ferdigheter (Rasmussen, 2012, s.41). Utdypning er en fase der oppgaven fortettes, elevene finner sammen gjennom sine interesseområder ut fra tema, ulike interesser skaper grupper med ulike problemstillinger for ideer til dekorasjoner på toaletter. Læreren (jeg) legger til rette for en kontrakt med ledelse, et samspill mellom skoleleder og en plan for det praktiske arbeidet. Læreren (jeg) utarbeider videre en avtale mellom skoleleder og elever. Faget settes inn i en samfunnskontekst som omhandler ungdomskulturens materialiserte verdier. Elevene gis den formelle muligheter til å sette i gang med å planlegge utforminger av toaletter på egen skole. I fortsettelsen av denne delen brukes internett, google plus, twitter, facebook, sms og blogg som verktøy der elevene undersøker og kartlegger sin målgruppe. Elevenes arbeid søker aktuelle problemstillinger som medfører skjerping av sanser og språk som utvikler empati for ulike kulturer (gutte- og jentetoalett). «Markedsundersøkelsen» går gjennom elevenes nettverk til miljøer utenfor skolen og mot definerte målgrupper på egen skole. Det vektlegges bredde, utfordringen er å få frem mange tanker og ideer rundt tema. Denne undervisningsdelen har fokus på «semiotisk kontekst». Konteksten utgjør nøkkelordet *vi* i analysen. Undervisning del 1-3 knyttes til kategorien *substanstekst*.

Opptrapping er undervisningsdel 4. Dette er en fase der læreren (jeg) tilrettelegger for at elevene gis verktøy til å presenterer sine forestillinger, nettopp for å visualisere egne ideer på tenkte toalett for ledelse. Undersøkelsens framdrift inkluderer klargjøring og avgrensninger av hva som skal utføres (Rasmussen, 2012, s.41). Elevene introduseres for materiale, redskaper og tekniske virkemidler. Elevene får veiledning fra lærer som fører dem til formalestetiske problemer, visuelle virkemidler utfordrer elevene i fremstillinger. Fagterminologi er en del av ordforrådet i presentasjon for skoleledelse. Elevene forklarer muntlig og visuelt sine hensikter og intensjoner med bildeuttrykk, de forklarer hva, hvordan og hvorfor. Valg av tema begrunnes med ønsket stemning i rom og argumenteres i forhold til målgruppe. Deres visuelle utforming presenterer en klar hensikt i forhold til bildets tema. De forklarer hvordan sosiale kommentarer

formidler ønsket stemning i rom. Sted, materialer, kostnad og tidsbruk inngår i presentasjon. Denne delen består av kommunikasjon og presentasjon for en hensikt. Kress & van Leeuwen formulerer representasjon som «coding orientation» (Kress & van Leeuwen, 1996, s.163-165). Samtaler og respons fra lærere og ledelse knyttes til ungdomskultur og målgruppe. Dette er en fase som gir utfordringer, nye problemstillinger og mange dilemma fører til en opptrapping av arbeidet mot en visuell løsning. Elevene arbeider med et budskap for å nå en bestemt målgruppe «from reader to user» (Kress & van Leeuwen, 1996, s.239). Dette er veien mot klimaks, «point of no return». Læreren (jeg) stimulerer og oppmuntrer gjennom veiledning i en prosess som konkretiserer personlig uttrykk gjennom visuelle virkemidler. Materialer og teknikk og spisser tema til produkt for dekorasjoner på bestemte toaletter. Læreren (jeg) sørger for at ledelse informeres og avtaler holdes, ledelse oppmuntres til å være med i et utviklende spill. Læreren (jeg) sørger for å opprettholde kontakt med informasjonsansvarlig og drift på skolen. Læreren (jeg) sørger for at kommunikasjon med informasjonsansvarlig gjør det mulig å skape undring på skolen gjennom Facebook. Kommentarer postes av informasjonsansvarlig på Facebook. I dette arbeidet legger læreren (jeg) til rette for samtaler og diskusjoner som handler hvordan skape undring på skolen Facebooksiden. Diskusjoner dreier seg om å gi et frampek på Facebooksidene om at noe kommer til å skje uten å avsløre hva som kommer til å skje. Målene spisses og faglig innhold setter undervisningen i en «opplevelsesorientert kontekst».

Klimaks er høydepunktet i undervisningsforløpet. Klimaks utgjør undervisningsdel 5. Dette er høydepunktet der elevene gjennomfører arbeidet. Forarbeidet gir resultater, alle undersøkende arbeidsprosesser, utallige presentasjoner og ulike dilemma gis uttrykk og en bestemt plan for gjennomføring. Klimakset er en fase som utgjør alle ideer og avveininger i praktisk gjennomføring. I klimakset møtes alle performanceøyeblikk (Stavik-Karlsen, 2013, s.244-245) i en forestilling/ett uttrykk. Tidligere har læreren (jeg) improvisert, vist og demonstrert faglig innhold, veiledet og støttet elever og ført de frem gjennom mange diskusjoner. Det er gitt rom for elevenes improvisasjon og lek med tenkte utforminger mot et bestemt mål. Kress & van Leeuwens begreper «actor», «cut to» og «goal» (Kress & van Leeuwen, 1996, s.258-260) karakteriserer denne fasen. I denne fasen strammes alt inn, læreren (jeg) går gjennom hele planen sammen med elevene før samtale om gjennomføringsplan. Læreren (jeg) sørger for at alt forberedende arbeid er gjort før et stunt er på plass. Fasen er kontrollerende og nødvendig for gjennomføring. Fasen preges av praktisk arbeid med en tidsplan, en hendelse er planlagt for at alt skal klaffe i forhold til tid. Utstyr og hjelpemidler, redskaper, materialer tilrettelegges. Avtaler med drift for låsing av områder. Læreren (jeg) kontrollerer fargekoder, elevene kjøper

inn maling, pensler osv. Læreren (jeg) sørger for å tilrettelegge og veileder underveis. Når materialer og utstyr er på plass dobbeltsjekkes planen. Læreren (jeg) oppsummerer og gir formativ vurdering, dette er viktig for at elevene skal støttes til å ta ansvarsområder under gjennomføring. Ulike lederroller fordeles, ansvar for tid, ansvar for maskering, ansvar for skissering og for maling av motiv og tekst. Validitetsprosedyrer innebærer at kunnskapssykluser er ivaretatt (Rasmussen, 2012, s. 41-42). Læreren (jeg) sørger for tett dialog med drift for avlåste områder på skolen under gjennomføringen. Undervisningen settes inn i «materieell kontekst». Konteksten utgjør nøkkelordet *forestilling* i analysen. Undervisning del 4-5 knyttes til kategorien *substanshandling* i analysen

Avgjørelse, undervisningsdel 6. Denne delen avrunder prosjektet og offentliggjør elevene for andre på skolen. Læreren (jeg) sørger for at konspirasjonen løses opp og avsluttes formelt. Ledelse, drift og renhold gir direkte tilbakemeldinger til elever. Dette er en fase der elever og læreren (jeg) deler sine erfaringer. Stuntet oppsummeres. Informasjonsansvarlig skriver melding på skolens virtuelle infotavler og offentliggjør klassens stunt på skolens Facebookside. «Relasjonell kontekst» utgjør nøkkelordet *respons* i analysen.

Virkning, undervisningsdel 7, er en fase der hele undervisningsopplegget evalueres, dette er en avsluttende fase som består av samtaler, refleksjon og rapportskriving. Undervisningsdel 6-7 knyttes til kategorien *substanserfaring* og utgjør nøkkelordet *virkning* i analysen. I prosjektet er improvisasjon dramaturgiske innganger til skapende arbeid. I utviklingsprosjektet undersøker jeg hvordan dramaets "autensitet" fremmer kreativitet. Det dreier seg om å søke kunstdidaktikk som gir rom for ulike måter å tenke og arbeide på. Undervisningsforløpets er sammenvevet gjennom et spill om "helhetslengsler", (Gladsø; Gjervan; Hovik & Skagen, 2005, s.172) det vil si at betydningsfulle fragmenter monteres til undervisningsforløpet.

3.2.2 Improvisasjon

Å improvisere betyr å frembringe i all hast uten forberedelse (Fremmedordbok, Kunnskapsforlaget 1993). Improvisasjon er tidligere presentert under kunstdidaktisk forskning og gjennom Dewey (1934), der ble impulsen ble ansett som bevegelsen fra noe til noe.

Med Østern og Øyen (2014) så jeg hvordan stuntet etablerte relasjonsforhold til alle deltakerne, nettopp ved at tillit og nærhet endret fellesskapet oppfatning. Jeg så hvordan ulike

undervisningssituasjoner gradvis utviklet seriøsitet og spisset faglig innhold, og hvordan dette startet en bevegelse som tirket til samhandling. Tidsintervaller og omslag fornyet idéer og skapte undring i læringssituasjoner som åpnet for «ukjente krefter» (Østern & Øyen, 2014, s.98). I dette rommet møtte jeg eleven «betraktende, bearbeidende og tilstedeværende» (Aure, 2011). Med Østern & Øyen (2014) så jeg hvordan improvisasjon utfordret deltakerne til kunstdidaktisk refleksivitet. Det etablererte synet mellom deltakerne ble endret fordi kunstprosessen dekonstruerte og etablerte nye forestillinger i møte med kunsten. Samarbeidet med lærer, drift, informasjon og ledelse ledet til nye forestillinger og utfordringer. Gjennom ulike møter var impulsen en spenningsfaktor for det som skjedde der og da, prosessens «samtidighet» bevisstgjorde aktørens spørsmål ved «at det der inne rokket ved forestillingen» (ibid.).

Kjetil Steinsholt (2006) beskriver improvisasjon som å bli knyttet til det som skjer her og nå, det som bare hører øyeblikket til (Steinsholt, 2006, s.25). Studien ser om situasjoner gir deltakerne assosiasjoner til samtidighet, her og nå. Improvisasjon er flyktig, improvisasjon er impulser som griper inn i ens egne forestillinger og som fenger deg i øyeblikket. Steinsholt sier vi kjenner og føler øyeblikket instinktivt, vi føler at noe skjer men vet ikke hva skjer. Dette umiddelbare minner om leken mellom barn, den er ikke styrt, den bare utvikler seg. Steinsholt løfter frem improvisasjon som undring, han setter ord på improvisasjonsbegrepet med, «skjer det?» (Steinsholt, 2006, s.25). Improvisasjon forklares ved forventning noe, spenningen knyttes til, «skjer det?» og ikke «hva er det som skjer?» eller «hvorfor skjer det?» (ibid). Steinsholt sier improvisatoren venter på øyeblikket der det som skjer skjer, et øyeblikk som skjer i uvisshet eller gjennom en forsterkning av spenningen som kan knyttes til det å ikke vite hva som kommer til å skje i det som skjer (ibid.).

Jeg tenker det er denne følelsen som turrer og får oss til å sitre og kjenne på noe, og kunstneriske prosesser er ofte slik at man kan lure på hvor ideene kommer fra, de dukker liksom opp fra intet, de bare kommer der og da. Tanken formes når ordene uttales som en av mine elever sa. Akkurat her syns jeg Steinsholt beskriver de kreative sitrende prosessene, følelsen som får en til å ønske å være med og oppleve, og å skape uten å vite HVA.

Her ligger kimen til kreativitet, improvisasjon i undervisningskonteksten vil si å slippe impulsen til det ukjente og tilfeldige. I dramaturgisk kontekst betyr det å åpne for virkeligheter utenfor skolen ved å slippe nye stemmer til, læreren nødt til å lytte for å tirre og spisse faglig

innhold. Dermed blir mitt forhold til dramaturgien en spenningsreise til hvordan tilrettelegge for «skjer det?» Slik jeg ser er impulsen nært knyttet til kreativitet.

Å improvisere henspeiler på et aspekt av handling, det er et potensial vi alle har som kan forløses gjennom denne sier Svein-Halvard Jørgensen (Jørgensen 2006, s.48). Når Jørgensen bruker begrepet handling er det knyttet til hvordan mennesker interagerer seg imellom, eller med omgivelsene, han bruker begrepet «handlingsgenerator» dette ser jeg knytter affeksjon til en bevissthetsbevegelse i praktisk arbeid. Når dramaturgi handler om å planlegge rekkefølgen av det som skal formidles, har dramaturgi en performativ karakter innenfor rammene. Det dramaturgiske prinsippet *tid* knyttes til performativ karakter, og innenfor rammene er det mulig med kaos. I forløpet fører utviklingen av det u-planlagte til spenning. I forarbeidet blir bildene virkelige.

Å improvisere i kunsten med stunt som hensikt har pirret, fordi stuntet mobiliserer krefter på kort tid. Stuntet kan ved hjelp av Stavik-Karlsen (2013) beskrives som lærerens påtrengende provokasjon. Det uforutsette skaper spenningskurver i undervisningen.

Med Chatman (1978), Kress & van Leeuwen (1996) ser jeg hvordan læreren kan problemintensivere, skape fokus ved å intervenere. Studiens performanceøyeblikk (Stavik-Karlsen, 2013, s.257) utfordrer læringsstrategier. Jeg tror elevenes læringsmetoder kan utfordres om det faglige innholdet oppfattes som verdifullt. Elevene vil utfordre og utvide min refleksjon gjennom et åpent undersøkelsesdesign, deres tolkninger av faglige mål gir form til faglig innhold. Induktiv læringsmetode åpner for små performanceøyeblikk som viser deres kreative prosesser. Samtaler og presentasjoner er viktig for å justere tid og spenning, slik spisser og turrer stuntet elev og lærer i en formativ prosess som utfordrer alternative didaktiske løsninger ved kunstbaserte undervisningsdesign.

Innenfor rammene av, og sammenvevd med dette utviklingsprosjektet, har jeg så gjennomført utviklings**forsknings**prosjektet. I neste kapittel fokuserer jeg på studiens metodologiske avveielser.

4 Metodologiske perspektiver

I dette fjerde kapitlet redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har tatt i forkant og underveis i studien. Jeg plasserer meg innenfor en sosialkonstruksjonistisk, estetisk pragmatisk og hermeneutisk forskningstradisjon når jeg ser på hvordan mennesker interagerer sosialt i kunstfaglige læringsprosesser. I studien går jeg inn i roller som forsker-lærer og planlegger for aktivitet. Dramaturgiske grep blir en metode for forsker-læreren til å se dypere inn i hvordan elevene tenker, arbeider, kommuniserer og samhandler, samt hva dette betyr for deltakerne og den enkeltes kreativitet.

Studiens dramaturgiske utforming innebærer kunstfaglig arbeid med fagets innhold. Stuntet representerer handlinger i «lek med tenkte virkeligheter», stuntets dramaturgisk grep fører elevene frem i tid og spenning til virkelige dekorasjoner på toaletter. Undervisningen innhold bygger opp under målene for undervisningen. Stuntet kan ses på som metafiksjonelt spill/elevens i lek med det virkelige liv. Stuntet åpner dermed for eksplorativ tilnærming til masteroppgavens problemområde, og stuntet vil således åpne for studiens forskningsrom. I undersøkelsen er jeg opptatt av hvordan elevene opplever kreative faser, jeg er ute etter hvordan de opplever og hvordan de former når de formes. Det er hvilken betydning og mening opplegget har for elevene som danner grunnlag for teori og refleksjon.

Når undervisningsopplegget er beskrevet bygger dette på en forskningslogikk og et forskningsdesign som er formet med tanke på å få tak i elevenes opplevelser av kreative prosesser. Dette forskningsdesignet skal jeg beskrive i dette kapitlet.

4.1 Oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted

Kunstdidaktisk forståelse og kunnskapsutvikling kan man se står i mellommenneskelige relasjon, derfor er det viktig å skjønne hvilken mening og kunnskap som formes i skolen. Det betyr at forskere må gjøre rede for sitt ståsted og hva som skal studeres, sier Eisner (1991). Videre betyr dette en redegjørelse og begrunnelse for hvilken mening undervisningssituasjonene gir for de som er med i studien, deretter en redegjørelse for hva lærerforskeren oppfatter av viktige betydninger og erfaringer. Eisner sier det slik: In this sense qualitative researchers are interested in matters of motive and in the quality of experience undergone by those in the situation studied (Eisner, 1991, s. 35). Bildetematikk og

dramaturgiske grep er dermed motiv og spørsmål for forskningen, fordi formuttrykket viser elevens utvikling og forståelse av undervisningsopplegget.

Det vitenskapsteoretiske ståstedet (som ligger tett opp mot læringssynet som preger utviklingsprosjektet) for oppgaven er en blanding av sosialkonstruksjonisme, estetisk pragmatiske og hermeneutisme. I det følgende forklarer jeg hvordan.

4.1.1 Sosialkonstruksjonisme og estetisk pragmatisme

Studien er rettet mot ulik aktivitet, dette erfarte jeg nettopp ved å oppdage hvor viktig sosiale forventning, forestillinger og fremstillinger var for alle deltakerne. Denne forestillingen kom frem gjennom stuntet, forventningen til hva andre ville oppfatte viste at form og farge var viktig for skolesamfunnet. Hos Dewey knyttes formaktiviteten i erfaringen, og aktiviteten er en viktig del av betydningsprosessen: *the form of the whole is therefore present in every member..()*.. the enjoyment characteristic of aesthetic perception, when the factors that determine anything which can be called an experience are lifted high above the threshold of perception and are made manifest for their own sake (Dewey, 1934, s. 58-59). Utviklingen av undervisningsforløpet ble drevet av formaktiviteten: *he must at each point retain and sum up what has gone before as a whole and with reference to a whole to come. Otherwise there is no consistency and no security in his successive acts (ibid.)*. Den eksplorerende tilnærmingen viser at konstruksjonen representerer innholdet i aktiviteten, kunstdidaktikken er derfor et motiv i seg selv i undersøkelsens problemstilling.

Jeg vil se på hvordan dette vitensynet muliggjør kunstdidaktikken som prosessuell refleksjon. I følge Hohr kan formaktiviteten åpne et vindu mot systemiske egenskaper ved interaksjonen (Hohr 2013, s.226). Når man har nærhet til læreprosessen har man mulighet til å få et nyansert bilde bak elevenes intensjoner og handlinger. Formaktiviteten blir derfor grunnleggende for konstruksjon og narrative strukturer, Hohr forklarer det som evnen til å forstå verden i form av meningsfulle hendelsesbeskjeder og handlingsforløp (ibid).

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv legges det vekt på samspillet som grunn for en god læringsprosess. I dette perspektivet legges det vekt på læringsforholdet og elevens utviklingsmuligheter gjennom dialog og aktivitet. Kunsten er sosial arena for utforsking av

menneskelig liv og menneskelig forestillinger, kunstfaglig forskning og kunstdidaktiske tradisjoner som drama er selvrepresentative praksiser (Rasmussen,2013, s.226). Akkurat dette treffer utviklingsforskningsprosjektet. Rasmussen beskriver meningsskapning som skapende utforskningsprosess og som form- og kunnskapsprosess. Han sier kunstprosessen i seg selv er en symbolspråklig og meningsskapende utforskningsprosess som formidler seg selv i sin egen språkform. Dramaformen kan derfor sies å være pro-aktiv og prosessuell i lærer- og elevrelasjonen, fordi deltakerne aktivt trekkes inn i en skapende prosess. Det prosessuelle aspektet åpner for refleksjon, og i dette ligger det som Kress & van Leeuwen (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 39) sier har en sosial funksjon, form, farge og tegn inngår i en sosial semiotikk.

En slik meningsskapende prosess tar utgangspunkt i elevenes sosiale mediehverdag, dermed kan fagets didaktikk utvikles i kunsten. Kunstdidaktiske tradisjoner kan være en praksis som implementerer livet utenfor skolen og utvikles i skolen gjennom at symbolspråk knyttes til mening. I kreative prosesser er det derfor avgjørende hvilke forutsetninger kunstdidaktikken legger for den personlige kulturen i og utenfor skolen, og hvilken betydning den har for utvikling av en språkform som representerer mange uttrykksvariasjoner.

Metode og teori er forbundet i kontekstuell vev. Når situasjoner er kontekstavhengige vil mening og forståelse oppnås ved å sette situasjonen inn i omgivelsene (Thagaard, 2010). Målrettet læringsaktivitet er når formaktiviteten er «interaksjonell eller relasjonell» sier Hansjörg Hohn (2013). Hohn (2013, s. 222) viser at kunnskap blir til i relasjon mellom individ og verden, han sier kunnskapen verken er objektiv eller subjektiv. Han stiller spørsmål til hva kunnskap er når han spør: Hva er det vi får innsikt i når vi erfarer verden estetisk? (ibid). Hohn løfter frem et læringssyn som viser at kunnskap oppstår i det sosiale rommet, i relasjon til andre. Bruno Latour (2008) viser at interaksjoner oppstår ansikt til ansikt, interaksjonen mellom mennesker skaper aktanter (karakterer) av forskjellige figurasjoner (Latour, 2008, s.235-240). Med det sier Latour vi formes i fellesskapet. Kunnskapsformer som utgår fra interaksjon ser at persepsjon er viktig for hvordan karakteren kognitivt erkjenner seg selv i verden. Vi deler ikke bare kunnskapen men også opplevelsen sier Hohn. Kunnskapsformene utgår fra den sanselige konkrete interaksjon med en verden som vi deler med andre (Hohn 2013, s.225). Latour tilfører individet dynamikk i sosiale forhold når han viser til at ulike situasjoner fører til en utvidelse av karakteren. I sosiale prosesser bruker Latour begrepet «flow» for å beskrive utvidelsen (Latour 2008, s. 240-46). I dette åpner Latour for drama når den sosiale kontekster ikke finner

rollemodeller/karakterer eller imitasjoner. Slik jeg forstår sier han den sosiale verden ikke eksisterer, men den blir til. I dette betyr konteksten for undervisningen at ulike kulturer utenom skolen kan åpne for emosjoner «utvidelser». Med emosjon, tenker jeg tenker at eleven identifiserer tidligere følelser, og i formprosessen bearbeides de ubevisst reflektivt. Han løfter frem **assosiasjoner** som essens til en ny sosiologi som jeg mener bygger på estetisk refleksjon, den estetiske dimensjon er interessant å se i et didaktisk perspektiv for det tar tak i elevens erfaringer og opplevelser.

Kontekster som omhandler både personlige forutsetninger og kulturen i og utenfor skolen kan lede til oppdagelse av nye resurser. Slik jeg forstår Latour mener han at karakteren utvides i interaksjon. Satt i dramaturgisk kontekst kan undersøkende arbeid «sirkulere» i fri lek i uforpliktende handling, leken er en måte å skape seg selv i, med, og gjennom andre. Å leke med assosiasjoner vil slik jeg forstår Latour bety å bringe frem nyanser og kvaliteter i lyset som ikke er sett tidligere (Latour 2008, s.240-242). Hvis ikke den sociale indramningen udefra er tilstrækkelig til at utfylde handlingen, må resten af ressorcerne komme indefra eller fra den lokale gruppe mennesker (Latour 2008, s.243). På en slik måte leter jeg med prosjektet etter didaktiske modeller som slipper alle til. I undersøkelsen er kunnskapsformidlingen tilpasset den konteksten undervisningen skal foregår i. Metodisk tenkning bygger på å hente inn virkeligheter utenfor skolen for å se om det skaper bredde, nettopp for å finne variasjoner i fagfeltet som slipper flere elevforutsetninger til. Konkret betyr det at undervisningskontekstene tilpasses et faglig innhold som eksperimenterer med undervisningsdesignet.

4.1.2 Hermeneutisme

Et spørsmål i formprosessen har vært om skapende arbeid kan oppfattes som forskning. Hos Gadamer (2010) representerer kunsten en vei til sannhet, denne erkjennelsen går gjennom individets erfaring. Hvordan vil det være mulig å begrunne andres erfaring og erkjennelse? Gadamer sier vi har en historisk bevissthet man ikke kan frigjøre seg fra, fordi den forholder seg til den bakgrunn den vokser frem fra. Erfaringen står snarere i et reflektert forhold til seg selv og til den tradisjonen den står i sier han. Historisk bevissthet er en form for selverkjennelse (Gadamer, 2010, s. 270). Ved at undersøkelsen tar utgangspunkt i prøving og feiling der kunst og håndverk brukes i konkretiseringsarbeidet vil det være min fortolkning som legger grunnlag for fenomenet kreativitet. Her ligger problemet. Hvordan skal man klare og redegjøre for

kunstens vesen sier Susanne Langer (1953). Og hva er det som blir «skapt» i et «kunstverk»? Med Heidegger har liv verken en subjektiv eller objektiv forståelse, men beskrives av et samspill mellom overleveringens bevegelse og fortolkerens bevegelse (Gadamer, 2010, s. 331). Dette samspillet sier Gadamer ligger til grunn for «foregripelsen av fullkommenhet», det leder til vår individuelle forståelse. Når overleveringen av forståelsen fører til nye forståelser leder bestemte tilfeller til ulike innholdsmessige forhold. Han sier disse transcendentale meningsforventninger springer ut fra forholdet til sannheten i det tilsiktede (ibid., s. 332). Gadamer bruker begrepet «horisont» for å forklare hvordan vår intellektuelle synsvidde bevisstgjør oss. Synsranden forholder seg til situasjonen og vi forstår ut fra det vi oppfatter, men «horisonten» endres fortløpende ved nye historier. Vår interaksjon med andre står i samspill i hverandres situasjoner som selv er forårsaket av forutgående interaksjon, derfor vil horisonten utvides. Jeg tenker også mulighetene, vår metakognisjon danner nye «helhetslengsler» (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s.172). Hvis man ser fra den ontologiske fortolkningsiden kan meta bety **som**, satt i metafiksjon **som om**. Hvis jeg utvider og ser undervisningen som et spill i virkelig kontekst ser jeg et sammensatt spill.

I epistemologisk sammenheng skjer dette i ”**mellom**”. I undervisning utvides historien ved at elevens søken etter helhet får spille, **som om mellom**. Dette er spillet hos Gadamer slik jeg forstår. Individets deltakende eksistens ses styrende eller begrensede i mulige muligheter, noe som også Kress & van Leeuwen (1996) forklarer gjennom deres narrative fortolkning. Når Østern (2014) beskrev impulsen, sa hun impulsen var styrende, «det der ute» ble påvirket refleksivt «av det der inne», nettopp fordi det ukjente ikke passer inn. I denne sammenheng er metaforen noe som sier noe om kulturell følsomhet, nærmere bestemt vil impulsen danne et metaperspektiv der eleven selv ser seg som del av et hele. I dette spennet befinner fortolkningen seg.

Å forstå underliggende meninger bak menneskelige handlinger handler om å se alle sammenhenger i et dynamisk hele. Det som er skapt vil være foranderlig. Å forstå en slik prosess vil bety å lete etter mange meninger, «inter» (subjektive) «pre» (etter), altså det som ligger foran en hendelse kan forårsake flere meningsenheter. Gjennom dette vil det også bety og prøve å forstå intensjonaliteten som ligger bak tanker, handlinger og følelser. Min rolle i denne fortolkningsprosessen er å finne den enkeltes meningshorisonter ved å gi beskrivelser og tolkninger som sier noe om individers tanker, følelser, intensjoner og handlinger. Min interesse vil derfor være å forstå hvilken mening elevene la i stunt, nettopp fordi stundet knyttet elevene til deres individuelle, men også en felles erfaring.

4.2 Metodologi – utviklingsprosjekt

Liora Bresler (1994) viser hvordan forskning kan være basert på samarbeid mellom forskere, utviklere, lærere og elever, hvor forskeren ofte overtar rollen som utvikler og /eller lærer (Bresler, 1994, s. 13). I studien skulle jeg selv ta rollen som lærer, forsker og utvikler der jeg skulle utvikle kunnskap i samsvar med praksis og teori. Jeg ble i praksis en utviklende forskerlærer med nærhet til feltet, hun beskriver denne forskningen som «formative research», med andre ord utviklingsforskning. Sentrale element med denne forskningen er at den forholder seg til både praksis og teori ved å sette seg som mål å forberede utviklerens evner gjennom i dette tilfelle å utvikle undervisningspraksis. Når utviklingsforskningen bygger på helhetstenkning og fokuserer den på dimensjoner ved læring, det vil ifølge Bresler si at undersøkelsen er foretatt i forbindelse med utvikling av et pedagogisk produkt eller program (p.cit. s. 12). I det pågående didaktiske utviklingsprosjektet har jeg prøvd ut ulike teoretiske prinsipper ved kreative faser, jeg har utviklet undervisningskontekster etter hvert som deltakernes involvering har påvirket formprosessen. Forsøket har åpnet vindu til mange forskningsrom, eksempelvis forholdet til skoleleder, drift og informasjonsansvarlig. Jeg har valgt å fokusere på elevperspektivet, de teoretiske prinsipper er utledet fra møter der jeg har oppfattet elevens ulike perspektiv, teorien har åpnet for synspunkt som inngår i prosjektet.

For å bidra til utviklingsforskningens mål var utviklingen av undervisningsforløpet en faktor for den didaktiske utformingen. I utviklingen forsøkte jeg å karakterisere hva som fremmet kreativitet hos elevene. Det var min nysgjerrighet til hva kreativitet var. I arbeidet forsøkte jeg å benytte ulike aspekter ved den estetiske opplevelsen, der stuntet ble dramaturgisk grep som åpnet opp for ”fabulering, fantasi og drøm og lek” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ved at stuntet inngikk i praksis fikk jeg også brukt teorier rundt stuntet og koblet dette til ved at jeg hadde nærhet til praksis. Med stuntet lå både utviklingen av undervisningsopplegget og min egen opplevelse nært meg selv og elevene, jeg fikk beskrive og tolke stuntet i gjennomføringen i direkte møte med virkeligheten. Dramaturgien som utviklet seg rundt stuntet formet og utviklet et gjennomgående mønster som jeg tidligere sa utfordret og tirret alle. Nærheten til selve gjennomføringen utfordret meg som utvikler og forsker i læreposisjon. Jeg prøvde bevisst å koble min erfaring i rollen som lærer, og i nærhet til praksisfeltet ved å komplementere med teori, vekselvirkningen gjorde at jeg fikk distanse til feltet. Utviklingsforløp og analyse skjedde i møtet med virkeligheten og kan beskrives slik: *Formative research attempts to examine programs in their local settings, to document their operation in a natural environment rather than*

an experimental one, to understand the multiple perceptions of those who use the program, and to include contextual factors whenever they are relevant (Bresler, 1994, s. 23).

Hos May Britt Postholm og Torill Moen (2009) beskrives innhenting fra praksis som en analyse knyttet til både fortid og nåtid angående det temaet som er i fokus før nytt opplegg utformes (Postholm og Moen, 2009, s.54). I studien så jeg nødvendigheten av å ha nærhet til feltet, fordi situasjonene aldri var like. Det finnes ingen mal på hvordan virkelige prosessen utvikles, derfor må det være rom for fleksible løsninger. Dette utfordret meg som lærer, men også som utvikler og forsker. I studien opplevde jeg mange transformative endringsprosesser utløst av små påvirkninger. Her finner jeg igjen hvordan impulsen (Østern & Øyen, 2014) endrer vesentlige sider som peker ut nye sider ved undervisningen. Eksempelvis viste tid og gjennomføring at en elev kom frem med sin kompetanse, eleven ville ikke kommet frem uten lærerens impuls som omdreiningspunkt, noe som viser potensiale ved undersøkelsens eksplorative metode. Omdreiningspunktene ble satt i sammenheng med undervisningsforløpet, dramaturgien fungerte også som metode for å styre min oppmerksomhet. Kategoriene i undersøkelsen ble grovt skissert gjennom en rapportmal som også har fungert som en slags didaktisk plan, rapporten inneholder stikkord til et realistisk oppdrag, en slags produksjonsrapport (se vedlegg rapportmal). Underveis i forløpet kunne jeg tilpasse koder som jeg antok kjennetegnet ulike kreative faser, dette vil jeg komme tilbake til under punkt 4.3.1 datamateriale.

4.3 Metoder for datagenerering og analyse

I kvalitativ metode utvikles forståelsen av data gjennom hele forskningsprosessen og er særlig fremtredende i de senere stadiene av forskningsprosessen, skriver Tove Thagaard (2009, s. 35). Hun sier tolkning og analyse kan ses som to sider av samme prosess, fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten samtidig å tillegge hendelsene mening (ibid). I kunstbaserte forskningsprosesser transformerer kunsten bevisstheten på en rekke måter. Eisner beskriver: They refine our senses so that our ability to experience the world is made more complex and subtle; they promote the use of our imaginative capacities so that we can envision what we cannot actually see, taste, touch, hear, and smell; they provide models through which we can experience the world in new ways; and they provide the materials and occasions for learning to grapple with problems that depend on arts-related forms of thinking (2002, s.19). Med Eisner og Dewey (1934) finner jeg at formaktiviteten tilfører data til datagenerering under

hele prosessen, på grunnlag av utviklingsforløpet tas det beslutninger som fører forløpet videre. Dette støttes igjen med Rasmussens (2012) blikk, han presenterer et kunnskapsparadigme som representerer et deltakende, subjektivt-objektivt kunnskapssyn. Han sier metodologiske valg og utfordringer er knyttet til spenningen mellom forskning og kunst, i en kunstnerisk prosess kan problemstillingen gi retninger for den virkelighet man vil undersøke. Problemstillingen blir en relasjonell faktor som endrer og gir retninger for en ny virkelighet (se Rasmussen, 2012, s. 43). I den kunstneriske erkjennelses- og formingsprosessen kommer problemet eller det tematiske fokuset behov, hensikter og utfordringer frem. I motsetning til dette kan jeg se at en forhåndsbestemt struktur har mål og intensjoner i seg selv. Denne sammenhengen vil ikke kunne overføres fordi deltakerne veves inn i forløpet de plasseres inn i, virkningen kan forandre seg fra gang til gang og fra deltakere til deltakere. Med utgangspunkt i stuntets konstruksjon kan man si at forholdene rundt og relasjonsarbeidet er avhengig av at viten- og læringssynet er åpent.

Jeg vektlegger betydningen som kommer til uttrykk i undervisning- og læreprosessen, det som skjer der og da. Datagenerering er noe som skjer fortløpende gjennom ulike handlings- og betydning prosesser. Jeg er deltakende som utvikler, forsker og lærer. Det er observasjon, individuelle samtaler og gruppesamtaler genererer data. Jeg er opptatt av det som skjer før og etter lærerens undervisning, derfor er planlegging av undervisning, logg og elevenes rapporter en viktig del av datamaterialet.

4.3.1 Datamateriale

Datamateriale har blitt generert gjennom samtaler med elevene. Undersøkelsens framdrift inkluderer samtaler med alle deltakerne. Dette innebærer veiledning, vurdering og avtaler. I prosessen reflektere jeg over hva og hvordan. Notater og endringer ble fulgt opp med mange samtaler på ulike fronter angående gjennomføring, tilrettelegging og godkjenningssprosesser. Veiledningssituasjonene kjennetegnes ved uformelle samtaler som leder deltakerne til å ta beslutninger og utfordringer. I innsamlingen av datamateriale til studien forsøkte jeg å forstå hvordan en handling fremkom i etterkant av hver undervisningsfase. Dette innebar hvordan faglig innhold ble mottatt og hva den kom til å bety for deres virkelighet. I løpet av forløpet var møtet sentralt, samtaler og diskusjoner ivaretok viktige faktorer for at alle skulle bli hørt. Elevens skriftlige rapport gir tilbakemelding på forhold ved undervisningen. Denne skriftlige

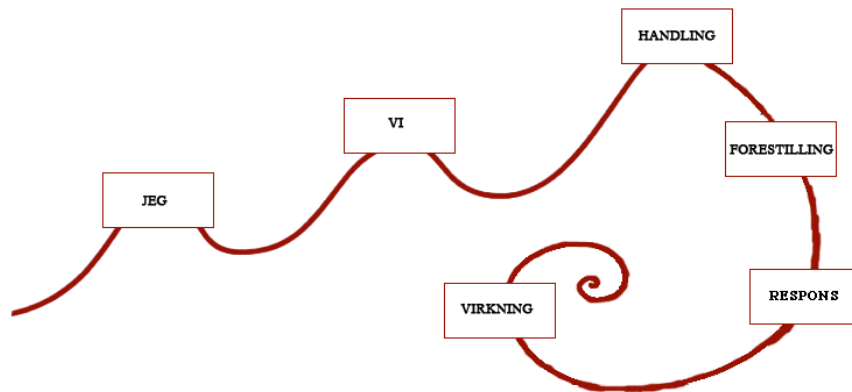
kommunikasjonen mellom lærerforsker dokumenteres gjennom en individuelle rapporter. Når forskningsprosessen er ved veis ende, fullfører elevene sin refleksjon ved å skrive ferdig rapporten (Postholm og Moen, 2009, s. 63). Prosjektet avsluttes med uformelle samtaler og en felles gruppeevaluering (se samtaleguide vedlegg 2). Til de uformelle samtalene hadde jeg laget spørsmål i forkant som ledet samtalen inn til elevenes opplevelser og erfaringer.

4.3.2 Metoder for analyse

Forskningen konsentrerer seg på den ene siden om hvordan elever reagerer og agerer i læringsprosessen. Det gir innblikk i kontekstuelle forhold som vil si klasserommets sosiale og kulturelle kontekst. Dette innebærer at analysen vil bære preg av en noe snever fortolkning fordi læringsprosessen konsentrerer seg om deltakerens opplevelse av fenomenet kreativitet. Dette perspektivet fremhever deltakeren, analysen går derfor på bekostning av en mer omfattende tolkningsramme. På den andre siden gir det empiriske materialet meta-refleksjon, ved å analysere kontekstuelle forhold settes undervisningsforholdet inn i et teoretisk og estetisk perspektiv. Rasmussen (2012) viser at kunstbasert forskning kan forstås som en praktisk erfaringsbase som prøves ut i presenterende faser *praktisk kunnen*. En prosess som består av flere sykliske faser utvider den praktiske erfaringen til formidling i symbolsk form” *presenterende kunnen*, endelig teoretisk perspektivering og refleksjon gir *påstandskunnen* (Rasmussen, 2012, s.40). Metodologiske avveininger forutsetter et syn på hvordan viten oppstår, og forankres mer spesifikt til valgte metoder og forskningsdesign sier Rasmussen (2009, s. 39). For kunsten og for den forskningsprosessen som initieres i praksis justeres undersøkelsesfokus fra en startide, og deretter avgrenses og presiseres gjennom den praktisk utforskningen (ibid).

Studiens kunstfaglige undervisningsopplegg iscenesetter og realiserer elevene i skolens miljø, elevene anses som forskningsdeltakere fordi de responderer og opplyser studien med verdiladede meninger, handlinger og erfaringer. Samtidig visualiserer dette hvordan lærer initierer til relasjonell kontrakt for konstruksjon gjennom dramaturgi med sosiale medier i visuell utforming av sosiale kommentarer til skolen. Det betyr alle forhold rundt kunnskapsformidlingen påvirker undervisningen. Altså betyr elevens personlige forutsetninger og kulturen i og utenfor skolen mye for miljøet undervisningen skal foregå i.

Utviklingsprosjektet danner grunnlaget for en læringsvev som inngår i et sosialkonstruksjonistisk eksperiment i et spill om "helhetslengsler" (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s.172).



Figur 4.1: Fortolkningsmodell. Olsen, 2015

Utforskningen vil derfor dreie seg om å vise et helt undervisningsopplegg fra start til slutt ved å studere elevens kreative prosess, i dette arbeidet vil jeg se hvordan de interagerer med undervisningsopplegget. Til dette arbeidet har Graham Wallas (1926) faseteori nyttig i forkant og i etterkant som analyseredskap fordi Wallas deler den kreative prosessen inn i fire deler. Denne begrepsavklaringen sammen med Torrance fire P er person, prosess, press/påvirkning og produkt hjelper meg til å definere undervisningsforløpets kreative tilnærming. Faseteorien har ryddet en del begreper for meg under analysearbeidet. Graham Wallas faseteori kom allerede ut i 1926. Hans faseteori brukes for å identifisere kreative faser, som deskriptiv analysemetode. Seymour Chatman modell (Chatman, 1978, s.19) ser på nærhet mellom læring og bildeuttrykk. Jeg prøver å fremstille resultatet gjennom å foreta en semiotisk analyse, denne analysen legger vekt på inntrykk, uttrykk, betydning og referanser jeg kan feste til situasjonene. Jeg har laget en modell som tar utgangspunkt i Greimas aktantmodell (1966), Kress & van Leeuwen modell "visual grammar" (1996, s.208). Ved hjelp av Chatmans modell har jeg fått utvidet forståelse av situasjonene. Det kan se ut til at det visuelle språket er ladet med verdi og mening for gruppen på ulike vis, som flerdobler deres opplevelse.

Arne Engelstad (2013) bruker begrepet «narrativitet i film», i kunstfaglige prosesser er begrepet relevant for realisering av grafisk utforming. I undervisningen vektlegges kunstfaglig arbeid for å gi elevene utfordringer som skal føre de inn i kreative faser.

Prosesen fra ide til bilde planlegges visuelt gjennom språk og handling. Engelstad bruker begrepet *adapsjon*, i adapsjonsbegrepet kan jeg finne transformasjonen i den kreative

prosessen, han beskriver det som «omslaget fra verbal til visuelle fremstilling» (Engelstad, 2013, s.45). Engelstad viser til litterære adaptasjoner når en tekst omdannes til film. Adaptasjonen, altså «omslaget» er en prosess som tolker og behandler konseptuelt nivå til et spesifikt, perseptuelt uttrykk (ibid).

Kreativitet er sentralt i kunstprosesser, med Graham Wallas ble trinnene i prosessen separert og undersøkt. Men en klarere forståelse av kreativitet ble først oppnådd med å se på forholdet før prosessen, hva som påvirker kreativitet. Det teoretiske rammeverket for denne analysen er satt inn i et sosial semiotisk landskap der komponentene ferdighet, skapende aktivitet og kunnskap referer til situasjonene. I prosessen har jeg sammenfattet bildets meningsuttrykk, jeg har foretatt en semiotisk analyse av meningsinnholdet og en analyse av elevenes kreative faser.

I dette arbeidet har jeg finlest alle rapporter og lett etter elevenes betydningsmønstre. Målet med en slik dataanalyse er å finne svar på problemstillingen hva dramaturgiske grep betyr for kreativitet. Elliot Eisner "The art and the creation" (2002) sier: Concepts and the meanings they acquire can be represented in any material or symbolic system that can be used as a proxy for it. Our conceptual life operates in each of the sensory modalities and in their combination (Eisner 2002, s. 21-22). I dette finner jeg rom for erkjennelsen som også Dewey viser ved å fremheve bevegelsesprosessen «motion», altså å forholde seg til verden gjennom å bevisst snuse gjennom sin egen erkjennelse ved å være på vakt «qui vive» (Dewey, 1934, s. 18).

I undersøkelsen er vekslinger mellom faglige kontekster blitt synlige gjennom analysearbeidet. Faglige situasjoner blir på den måten lærerens redskap for medierende prosesser, kunsten skapes interaktivt i en formende tilblivelse som refererer til den historiske konteksten (Rasmussen & Gjørnum, 2012, s.12). Kontekstene forsøker å rette fokus på deltakernes uttrykks- og kommunikasjonsform hvor de selv er konstituerende element i bildeutforming som Rasmussen og Gjørnum sier. De legger vekt på at kunstneriske konvensjoner og normer utfordres av leken og livet utenfor (Rasmussen & Gjørnum, 2012, 12). Leken og livet utenfor utvikler stundet, og gir form og mening til bildeutforming. Man kan si teater, kunst og teknologi er medier som transduserer spørsmål, som gir svar ved at aktivitet responderer på undervisningen.

4.4 Valg av forskningsdeltakere og sted

Når klasserommet er benyttet som forskningsrom åpnet det for muligheten til å utforske egen praksis i direkte relasjon til undersøkelsesmiljø og undersøkelsesgruppe. Valg av skole og egne elever som forskningsdeltakere ga mulighet til å planlegge et undervisningsopplegg som inkluderte skoleeier og ledelse for utforming av skolemiljø. Forskningen ble gjort på formgivningsfag i videregående skole. Klassen er godt kjent med meg, jeg har gruppen i det valgfrie programfaget scenografi og kostyme. Det gjorde at jeg kunne planlegge og tilpasse undervisningen til et tenk oppdrag i direkte med elever, rektor, ledelse og drift. Jeg viste at elevene hadde forutsetninger til å klare å gjennomføre oppdraget.

Det har vært viktig å skape arenaer som elevene har følt seg trygg i, alle undervisningsdeler tar utgangspunkt i noe de kjenner til, tanken bak det er at de på den måten gis rom for improvisasjon ved å sette det de kan i ny kontekst. Undervisningsdeler er lagt opp slik at det gis støtte til de ferdigheter som trengs underveis.

Elevenes narrativ viser en læringsprosessen, man kan si arbeidet deres avsluttes i en fabel fordi utsmykningsoppdraget selges inn til skolen. Oppdragets mål utfordrer elever til å skape selvstendige utsmykninger som settes inn i en samfunnsmessig sammenheng. Elevene trekker linje mellom teknologi, sosiale medier og kunst.

Jeg antok at teknologi og drama kunne åpne for elevenes interesser, kamera, pc og programvare er verktøy som omsetter faglige mål til dekorasjoner. Nærhet til stedet og bruk av sosiale medier gjør fagets innhold aktuelt i forhold til visuelle ytringer. Teknologi gjør elevene i stand til å anvende strategier for å se og vurdere kunst til egne uttrykk, sosiale medier sikrer at kommentarene treffer målgruppen. Google +, Facebook, Twitter og blogger er i daglig bruk i skolen og i fritiden, nå får dette faglig relevans.

4.5 Etske betraktninger og validitet

Styrker ved å velge kvalitative metoder er nærheten feltet gir, men et er at begrenser perspektivet. Ved å studere mange variabler, gjerne måter som kan åpne for ulike nyanser, kan man danne seg et helhetsbilde. På den måten kan studien produsere ny kunnskap som kan videreføres til andre. Mulige etiske utfordringer vil alltid være avhengig av situasjonen, kontekst og menneskene som samhandler. Å være lærer innebærer å være i kontinuerlig lærings- og utviklingsprosess, slike forhold krever at mennesker arbeider tett sammen.

I studien har det vært viktig å gå i dialog med alle deltakerne, det betyr at rektor, informasjonsansvarlig og drift er forespurt på forhånd. Disse aktørene er med under hele prosessen, deres innflytelse begrenser eller utvider prosjekts rammer. Det har vært viktig å informere underveis, dette er noe som har styrket prosjektet fordi det også har spisset og utfordret bevisste valg. Pliktetikk innebærer at en eller annen autoritet har bestemt hva som er rett og galt, og at vi har å adlyde denne autoriteten (Postholm og Moen, 2009, s. 73).

Dette kom frem i vurderingsprosessen gjennom elevenes presentasjoner for motivvalg på toalettene, denne diskusjonen dreide seg om hva som kunne skrives i det offentlige rom, og hva som kunne stå på veggen noen år frem i tid. Når det galt skolens Facebookprofil dreide diskusjonen om hva som kunne skrives og hvordan dette forumet kunne brukes. I forhold til eleven ville de måtte konfronteres med sine kommentarer i fremtid. Vi måtte med andre ord være bevisst vår plikt, uansett hva våre egen ønsker og vurderinger skulle tilsi (ibid.).

Disse opplevelsene styrket gruppa, det spisset også ansvarsfølelsen hos elevene. God dømmekraft kom til syne ved elevens vurderinger av situasjon, dømmekraften setter oss i stand til å vurdere situasjon på en god måte og handle rett. Postholm og Moen viser til utilitarisme som begrep for å forklare at rette handlemåter vurderes ut fra menneskers velvære, i negative tilfeller kan den styrende dominere ved sin oppfatning av ”lykke”. I denne prosessen var den givende fordi kontrakten om dette felles ansvaret var inngått på like premisser, det betydde mange presentasjonsrunder med diskusjoner.

Formålsretta moral styres i fordel for et fordelaktig syn, i prosessen opplevde alle at dette synet ble rokket ved. I slike tilfeller er tillit og nærhet noe som bygger opp fellesskapet.

Jeg har forsøkt å gjøre studien troverdig ved å forklare og begrunne valg som er gjort i forhold til undervisningens forløp, med dette har jeg forsøkt å ta utgangspunkt i elevens læringsprosess. I prosessen opplever jeg det som en styrke å bruke ”kritiske deltakere”, både rektor informasjonsansvarlig og drift har tilført en trygghet til at prosessen ikke styres av min egen subjektivitet.

I etterkant ser jeg at prosjektets utforming krever nærhet til feltet og gjensidig tillit. Men problemet er samtidig at man ikke får avstand til feltet, det gir noe smalt perspektiv når man står i prosjektet hele tiden. Jeg har vært opptatt av å se for å kunne formidle energi og stemning hos elevene. Kunsten lar sannheten springe frem sier Heidegger. Gjennom sitt sprang er kunsten selv en stiftende bevaring av det værendes sannhet i verket (Heidegger, 2010). Kunsten er

kunstverkets opprinnelse, dvs. Opprinnelsen til både det skapende og bevarende, hvilket vil si et folks historiske tilværelse (ibid., s.95). Han spør dermed om hvilke betingelser vi vurderer ut fra, hvilke skikker vi vil skal være gyldige. Jeg har forsøkt å gjennomføre et utviklingsprosjektet der elevene bidrar til å utvikle undervisningsdesignet, de er likeverdige forskningsdeltakere. Det er deres kreative prosess i møte med undervisningsopplegget jeg prøver å formidle.

I forløpet har jeg forsøkt å være bevisst alle deltakere, nettopp for å tilpasse nye undervisningsopplegg. Når de gjennomføres, er utfordringer analysert for å imøtekomme nye muligheter (Postholm og Moen, 2009, s. 54). Det vil si at når kunsten skjer er jeg og andre forberedt, så lagt det var mulig å planlegge for u-forutsette hendelser.

Utviklingsprosjektet kan beskrives som en begynnelse på noe som kommer til å fortsette etter denne masteroppgaven er ferdig skrevet.

Heidegger sier det slik: Når det finner sted en begynnelse, kommer det alltid et støt i historie, og historien enten begynner eller begynner på nytt (Heidegger, 2010, s.94).

Erfaringen med stundet var en slik begynnelse som begynner og fortsetter ved at nye kommentarer skrives på toalettveggene.

5 Analyse og oppdagelser

Et utviklingsprosjekt gjennomført i autentisk skolekontekst preges av kompleksitet og et slags 'strukturert kaos'. Mitt empiriske materiale er omfattende og består av både mer strukturerte deler som elevrapporter, undervisningsplaner og egne forskerlogger, samt mer ustrukturerte deler som kontinuerlige observasjoner underveis, uformelle lærer-samtaler med elevene og de inntrykk og opplevelser jeg sitter igjen med som forsker-lærer. Materialet lar seg ikke analysere på *en* måte, isteden strukturerer jeg materialet og får fram ulike dimensjoner ved det gjennom fire ulike innganger. De fire inngangene er utviklet for å svare på mine fire forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke kvaliteter kjennetegner lærerens undervisning i prosjektet?*
- 2. Hvordan åpner utviklingsprosjektet opp for nye undervisningskontekster?*
- 3. Hvordan opplever elevene prosjektet?*
- 3. Hvordan påvirkes elevenes kreativitet av undervisningsforløpet?*

Den første analysen kaller jeg LE I K, den andre er rettet mot faglige kontekster som utviklingsprosjektet åpner opp for. Den tredje analysen fokuserer på hva som karakteriserer elevenes opplevelse i ulike faser, mens den fjerde analysen bruker kreativitetsteori for å se særlig på hvordan kreativitet ble fremmet i prosjektet. I dette kapittelet gjør jeg rede for disse fire analysene som sammen danner en helhet.

5.1 Analyse 1: LEIK

I denne analysen jobber jeg med forskningsspørsmål 1:

- 1. Hvilke kvaliteter kjennetegner lærerens undervisning i prosjektet?*

Med utgangspunkt i prosessen viste det seg et mønster, stundet åpenbarte en lærerdidaktisk modell som resultat av bevisstgjøringsprosessen. En åpen dramaturgisk holdning knyttes til dette fordi det kontekstuelle er knyttet til mitt vitenssyn. Dette kom frem etter behandlingen av elevrapportene, de viste hvordan prosjektet grep dem fordi de fikk eierforhold til egne skaperprosesser. I forskningsarbeidet har jeg vært opptatt av å være deltakende i et stunt som utvikles i metafisjonell form. Gjennom prosjektet har jeg kommet frem til at stunt kan tolkes ut fra Stavik-Karlsen performancebegrep som lærerens påtrengende provokasjon (Stavik-Karlsen

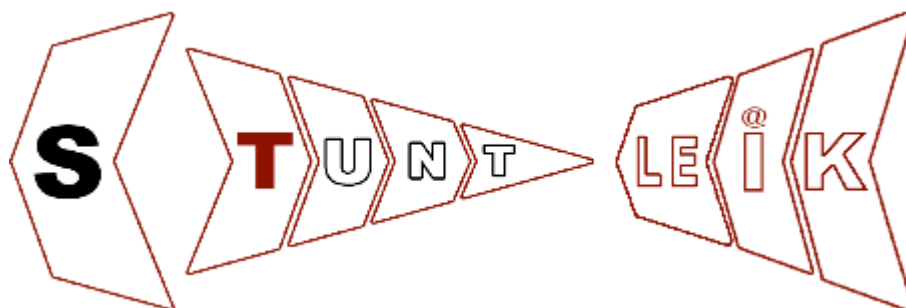
i Østern, Stavik-Karlsen & Angelo, 2013). Ut fra stuntprinsippet har det kommet frem en form som går igjen i alle kreative faser, utviklingen beskriver et mønster av undervisningssituasjonene som læreren (jeg) legger opp til. Stuntet som tidligere er beskrevet som omdreiningspunkt beskriver lærerens måte å spisse, tirre, skape undring på. Samlet bygger dette på et gjensidig relasjonsforhold. Ut fra dette satte det seg en stemning som vibrerte, fordi ingen viste hvordan stuntet ville utvikle seg. Dette kan beskrives som en affektiv og empatisk prosess der lærer åpner for forestillinger som dannet nye forestillinger hos alle deltakere, og, som deretter smitter over på mottakerne. Denne relasjonen viste at tillit mellom elev og lærer ble styrket ved at de ble ansett som likeverdige skapere, noe som utfordret meg som lærer i utviklingsarbeidet fordi jeg måtte ta stilling til deres forarbeid før jeg kunne iverksette ny kontekst. Etter stuntet fortsatte denne spenningen, en elev skriver:

IN2: Vi rakk ikke å tegne opp snakkeboblene før dagen etterpå, noe vi ikke syntes gjorde noe. Det ble litt som om utsmykkinga først kom opp på veggen, vi gjorde publikum forvirret og nysgjerrige, og så kom vi med snakkeboblene – selve budskapet – til slutt.

Spenningen i utsagnet viser hvilke undring eleven kjenner til hva andre elever ved skolen føler. Sitatet speiler noe av spenningen stuntet ga.

Sentrale element i konstruksjon av stunt er **LE I K**. Modellen er utformet som et ekko, fordi stuntet utløste flere stemmer i et slags polyfoni.

S(spisse)**T**(tirre)**U**(Undring)**N**(nærhet)**T**(tillit)**LE**(lærer/elev) **I**(improvisasjon)**K**(kreativitet).



Figur 5.1: STUNT og LEIK modell. Olsen, 2015

LE – lærer og elevsituasjoner satt i kulturell kontekst, kommunikasjon og konstruksjon - situert
I – problemløsning og improvisasjon i møte med faget, dramaet gir ulike måter å arbeide på-
mediert

K – kreative løsninger kommer frem som læringsstrategier, kunstdidaktiske måter å formidle på-
distribuert

LE I K ivaretar undervisningens situerte, medierte og distribuerte perspektiv (Dysthe, 2001, s. 43). Nettopp å ta impulsen på alvor ble et viktig moment, fordi prosessen var ga rom for assosiasjoner og impulser, prosessen var følende for alle involverte. Utvikling beveget seg forover ved å lytte til den andre, samspillet førte til at improvisasjonsrommet utvidet og utfordret hver enkelt oppfattelse. Denne sterke transformasjonsprosessen viste Østern og Øyen (2014) skjedde i improvisasjon, der forholdet lyttet til impulsen fra den andre. På en måte ser jeg denne rytmen endret synet på «den andre» ved at konstruksjonen muliggjorde å forstå seg selv gjennom andre. Nettopp fordi stuntet initierte til en hemmelig avtale mellom ledelse, lærer og elev bevarte stuntet det søkende og undrende i **LE I K**. Dette innebar gjensidig ansvar som igjen førte til metakognisjon. To beskriver forholdet slik:

KA1: Siden vi ville ha best mulig resultat prøvde vi så best vi kunne å samarbeide gjennom hele prosessen.

GR1: ...vi fikk bruke oss selv, vi var på gruppe og fikk uttelling med å bli bedre kjent med hverandre og fikk hjelp av hverandre med tanker og ideer.

Kvaliteten ved læreren er nettopp stuntets arbeidsform, gjennom stuntet konstituerte deltakerne seg selv i en historisk, kulturell kontekst, denne formen var på en slik måte følelsesmessig kunstdidaktikk som Aure artikulere (2013, s. 17). Denne formen så jeg utviklet en modell som viste hvordan improvisasjonen utviklet konstruksjoner som implementerte den performative kunstdidaktikken i kognitive, praktiske og affektive prosesser i et hele.

5.2 Analyse 2: Åpning av ulike faglige kontekster

I denne analysen jobber jeg med forskningsspørsmål 2:

2. Hvordan åpner utviklingsprosjektet opp for nye undervisningskontekster?

Dramaturgi og sosiale medier er modaliteter i formgivningsprosess som uttrykker og konstituerer elevene som sosiale og kulturelle vesener ved at de lærer av egen handling. Kunstdidaktisk har dramaturgien kunstfagdannende verdi fordi episodiske faser åpner for utforskende faser i faget. I undervisningen vektlegges dialogen som et verktøy i den praktiske estetiske prosessen. Når undervisningsdelene samles i en kunstprosess har sosiokulturell læringsteori verdi for autentiske aktiviteter, derfor er det gjennom dramaturgi fokus på

kreativitet i læringskontekst. Jeg mener at undervisningskonteksten utvikles fordi en rekke ulike faglige kontekster åpner utviklingsprosjektet som igjen førte til ny utvikling. Dette skjedde nettopp ved at elevene dannet mening som rammet inn formale virkemidler som linje, flate, form, farge og sosiale kommentarer basert på deres «kolleksjonskoder» (Aure, 2013). Ut fra formarbeidet kunne jeg avlese deres subjektive oppfatning om posisjon i skolesamfunnet. I det praktiske arbeidet formidlet formale virkemidler et bildespråk jeg måtte ta hensyn til fordi deres mening var knyttet til kodene virkemidlene ga. Jeg vil presentere hvordan læreren spisset og tilpasset nye situasjoner, kontekstene skulle tirre og skape spenning og føre det faglige innholdet videre. Utviklingsarbeidet kan beskrives slik:

Lineær dramaturgisk modell → Kunstdidaktisk ramme → Episodisk utvikling → Kreative faser

Ifølge den analyse jeg har gjort karakteriserer dette i etterkant stemningen for de ulike undervisningskontekstene som jeg selv kom frem til ved å spisse undervisningsforløpets faglige innhold. Jeg vil følgende presentere kontekstene:

1. Historisk kontekst-kunstteori
2. Interesse sentrert kontekst- ungdomskultur
3. Semiotisk kontekst- multimodal teori
4. Opplevelsesorientert kontekst- persepsjons- og gestaltteori, performance
5. Materiell kontekst- materiell kultur
6. Relasjonell kontekst- sosiokulturell teori

Historisk kontekst. Med anslaget ble eleven presentert for kunsthistoriske perioder som er relevant for målene som er satt opp. De skal sette seg inn i kunsthistoriske idéer. Jeg ønsket å observere elevens ulike måter å utvikle ideer på, ut en praktisk prosess sett i et estetisk perspektiv. I denne tenkingen settes estetisk erfaring inn i en større helhet, dermed er det ikke ferdighetene som vektlegges, men elevenes ulike måter å løse problemet individuelt og i fellesskap. Jerome Stolnitz (1960) vektlegger at den estetiske erfaringen handler om uttrykk og representasjon. Kunsten taler for en praksis som ikke imiterer kunstverk, men derimot utvikler identiteter (emosjonalisme) og etiske (sosiokulturelle) verdier i skapende (formalestetiske) prosesser.

Estetiske kvaliteter knyttes på den måten til persepsjonsprosessen, hvordan man i praktisk handling oppfatter seg selv som del av helheten. "I wish to argue that the aesthetic experience takes place in time through time, no matter what kind of art-object is being appreciated" (Stolnitz 1960, s.66). Læringsprosessen vektlegges i helhet gjennom dramaturgiske grep fordi undervisningsplanen legger vekt på ulike ferdigheter (læreplan visuelle kunstfag KL06

grunnleggende ferdigheter). Tanken var å la elevene ta utgangspunkt i toalettene på skolen, ettersom jeg så rommet som et fristed for ytringer. Jeg foreslo lærerens toaletter, men etter diskusjon ble det valgt toaletter i vranglearealet som ble brukt av besøkende og andre elever. Deres ytringer var viktig for resten av skolesamfunnet, de ønsket å gi noe og vise hvor flinke var!

Interessesentrert kontekst. Elever i skolen kan være veldig ulike, forskjellene er noen ganger så store at det virker som om de rett og slett starter motsatt retning i forhold til hverandre, det betyr at noen har klare forestillinger i starten av en oppgave mens andre utvikler ideer underveis. Ved et tilfelle hadde jeg to veldig motsatte problemløsere i samme klasse, den ene startet i et totalt kaos før eleven endte opp i et produkt og den andre motsatte vei. Begge disse elevene arbeidet veldig godt sammen fordi de utfordret hverandre og tilførte hverandre ulike ting på ulike steder i den kreative prosessen. Når det skjer virker en perfekt balanse å slå inn i samspillet, disse to var begge dyktige på hver sine måter med hendene, de var ulike men jevnbyrdige. Men når tilfellet er slik at ideene er bedre enn ferdighetene kan det bli ubalanse om man som lærer vektlegger det tekniske eller det motoriske og omvendt. Disse to elevene hadde bare ulike måter å tenke og å arbeide på. Men begge utfylte hverandre i diskusjoner og tirret hverandre på konstruktive måter, begge var lidenskapelig opptatt av det de gjorde og nysgjerrig på hva den andre skapte. Den ene var rasjonell og systematisk og den andre følelsesmessig engasjert og intuitiv i handlinger.

Hva om jeg ikke gir alle elever mulighet til å vise sine kunnskaper, hva anser jeg som god kompetanse og hvilke ferdigheter vektlegger? Ubevisst handler dette om hva jeg som lærer formulerer i oppgaver, og dertil hvordan jeg formulerer vurderingskriterier i oppgaver. Klarer jeg å slippe alle til? I oppgaveperioden har jeg valgt å legge like mye vekt på den generelle delen av læreplan (K06, læreplanverkets generelle del) som kompetansemål. Jeg har koblet mål til formålene i faget og valgt å ikke gi nøyaktig oppgavebeskrivelser. I har arbeidet spesielt å gi variert grunnlag for kreativitet gjennom å åpne for etterspørsel av ulike ferdigheter gjennom et realistisk oppdrag. Oppgaveperiodens faglige innhold spiller på elevens verdier, derfor var det viktig å danne grunnlag for et visuelt oppdrag på skolen.

I planleggingsarbeidet var det viktig å få rektor med på ideen, nettopp med tanke på gjennomføring og tid. I forkant av prosjektet var det viktig å finne ut hva elevene oppfattet av verdi i kunsten. Derfor var det viktig å vise bilder som representerte tenkning i kunst, som grunnlag for å diskutere ideologier og manifest i kunsten. Hvordan kunnskap dannes handler om å forstå læringskonteksten, dette er sosiale relasjoner, meninger og intensjoner. Innen

sosialkonstruktivisme ses læringen i dimensjoner, det er lagvis med kunnskap som ses i lys av individets møte med verden og i møte med seg selv. Skolen må ses i et microperspektiv og i relasjon til individet sier Willy Aagre (2008), fordi kunnskap om ungdommen forandrer seg sier han. Skolen har betydning hvis den er refleksiv fordi den utvikler individet i relasjon her og nå, og den peker samtidig langt fremover i tid (Aagre, 2008, s.145). Derfor må skolen se individer i relasjon med kulturen i og utenfor skolen. Kunstfaglig læringsarbeid i skolen må gi rom for kunstfaglig aktivitet nettopp for å gi aksept for fremmede uttrykk, i denne konteksten fikk elevene skape noe fremmed i eget miljø. Her ligger **Anslaget** i undervisningen.

Semiotisk kontekst. Det er relevant å se på Gunther Kress og Leo van Leeuwen fordi de tar for seg meningsskaping i bilder og grafikk. Undervisningsdeler fungerer som redskap for visuell grammatikk (Kress & van Leeuwen, 2006), satt i teknologisk kontekst en slags hypertekst. Engelstad (2007) begrep intermedialitet betyr at flere kunstarter kaster lys over tema. I undervisningsforløpet er interaksjon noe som skaper mening på tvers av kontekster i narrativ form fordi forholdene rundt personen har betydning for utviklingen av et bildespråk. Symboler, gester, konvensjoner er kulturell kapital for hver enkelt som sier noe om interesser og kulturelle verdier. I praktisk utforming tolkes sosiale grupper som tegn for utforming av jente- og guttetoaletter. Kress og van Leeuwen bruker begrepet «interpersonal metafunction» når et prosjekt står i relasjon til ytre omgivelser der tegnene representerer et utvendig perspektiv (Kress & van Leeuwen, 2006, s.42). At jeg i denne studien ser på forholdet mellom individ og kreativitet i skapende kontekst er nettopp for å se virkning av dramaturgiske vendinger i et kunstdidaktisk forløp. Å forske i kunsten blir å forske med kunsten som problemstilling (Eisner, 2002).

Kress & van Leeuwens ”vector” er handlingen i klasserommet, omsatt i en metafor. Jeg ser vector kan ses som krysningspunkt i en vevnad, hvert punkt (undervisning) lærer og elev er mål i seg selv. Renningstråden (læreren) lager en bane av billedspråklig betydning (improvisasjon). Renningstråden (lærer) gir verktøy til elevens prosess (kreativitet), der deltakerens begjær og mål blir produkt (kunnskap) i seg selv. Tråden læreren bruker i renningen gir betydning til innslagsmuligheter (elevens kunnskap) og vevteknikk (redskap og ferdigheter). Hvis læreren tilbyr eleven å velge innslagstråder handler dette om hvilke redskap læreren tilbyr i prosessen. Hva, hvordan og hvilke innslagstråder som tilbys gir muligheter eller begrensinger til hvilket bildespråk veven gis. I undersøkelsen er innslagstrådene hentet fra kunst, drama og teknologi. Renningen er satt opp i et rom som gir elevene mulighet til å improvisere kunst og teknologi på nye måter gjennom bildespråket/veven. Elevene utfordres til å bruke det de kjenner på nye

måter (kunst, drama, teknologi) og renningen gir rom for mange måter å veve på. Renningstråd (lærer) og det som veves inn i veven skaper til sammen en helhet, krysningspunktene er svært interessante for resultatet, fordi det samlet kan avleses en (multimodal) mening. Krysningspunktene i veven (vector) binder delene til en helhet, delene i denne forskningen inngår i en slik vev. Lærerens valg og oppsett av renningstråd (dramaturgiske grep) gir elevene mulighet til å veve på ulike måter, de får veve innslag med sine erfaringer og ferdigheter på ulike vis. Elevens innslag viser hva de er opptatt av, derfor vil deres vev vise kreative løsninger og meninger om kunst. Tegnene er symbolske, deres erfaringer og meninger om andre forhold kommer frem ved at de møter ulike fenomen. Vevet blir et uttrykk for et bildespråk som viser elevens møte med undervisningsopplegget og i utvikling av undervisningsforløpet. Læring oppstår på grunnlag av krysningspunktene (vector) i veven, det er disse krysningspunktene som sier noe om deres opplevelse av kreative faser. Kreative faser blir et bilde på muligheter renningen (dramaturgiske grep) gir. Her finner jeg **Eksposisjonen** i undervisningsforløpet.

Opplevelsesorientert kontekst. Svein-Halvard Jørgensen snakker om ulike former for kunnskap, han sier det er underordnede formforskjeller som peker på aspekter ved handling, handlinger må ses i forhold til hverandre fordi handlingene er kulturavhengig (Jørgensen, 2006, s.48). I masterprosjektet er derfor aspektene ved undervisningen interessante, hvilke dramaturgiske grep fremmer kreativitet som aspekter ved undervisningen. I undervisningen er opplevelsen noe som stimulerer undring og begeistring. Jørgensen sier kunnskap defineres og plasseres ved at det vi forstår som den ene eller andre pol står i forhold til hvordan den overføres og forvaltes. Derfor er kreative faser viktig for å vurdere hvordan handlingene peker på aspekter ved undervisningen.

I studien vektlegges kreative prosesser for å se hva dramaturgiske grep tilfører undervisningsforløpet. I skolen oppfatter jeg noen ganger stor angst for å «forstå riktig», dette kommer gjerne frem som spørrende bekreftelser om eleven har gjort og forstått riktig. Samtidig har jeg vært heldig å få se hvor givende prosesser er når mennesker våger å prøve ut egne løsninger, dette øker kreativitet og ønske om læring. Effekten av å tørre å prøve ut ser til å gi positive virkninger for læringsmiljøet. Interessen i dette prosjektet ligger i hvordan dramaturgiske prinsipper kan variere faginnhold og gi støtte for ulike måter å utvikle seg på. Dette læringssynet tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv som ser på at kunnskapen ikke oppstår som et resultat av et ferdig opplegg som formidles utenfra, men at kunnskapen blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe, 2001, s.42). Gjennom bevisst å prøve ulike fagkrav ved å variere i tid og spenning vil jeg i denne studien forsøke å observere

miljømessige klima, for å se hvem som slippes til. Jeg har sett at omgivelser fort smittes, personlig kreativitet gir stor effekt for miljøet, «som ringer i vann».

Undersøkelsen prøver ut om improvisasjon gir aksept for sosiokulturelle uttrykksvariasjoner, gjennom forsøket er varierte krav slik at ulike elever slippes til. Her berører improvisasjonen den visuelle persepsjonen i performativ praksis. Denne konteksten representerer **Utdypning** gjennom teknologi og **Opptapping** gjennom sosiale medier.

Materiell kontekst. I denne delen av undervisningen betyr det at læreren setter materialitet i fokus, noe som står sentralt i kunstdidaktikken. Læreren legger vekt på at teknologien støtter elevene i formaktiviteten. Når elevene visualiserer en tenkt utforming på toaletter står farge og form i sentrum. Formprosessen settes inn i en digital tredimensjonal visualisering som viser skisser og fargeprøver i digital presentasjon. Her hjelper lærer eleven til å finne verktøy som raskt hjelper eleven til å vise rom og stemning i tre dimensjoner. I prosessen er plan, oppriss og sideriss viktig for å visualisere rom. Lærer sørger for god kontakt med drift for å få riktige fargekoder og størrelser av rom. Den formgivende praksisen undersøker ungdomskultur, man kan si form og farge «siteres inn i fagpraksisen». Kunnskap om trender og aktuelle kommentarer settes inn i en kultur som gir materiell kontekst. Den materielle konteksten setter fokus på hvordan form og farge kan gi uttrykk for stemning og språk. Denne konteksten viser til undervisningens **Klimaks**.

Relasjonell kontekst. I oppdagelser av undervisningskonsepter tror jeg det er viktig å gi rom for elevers ulike forutsetninger, noe som faglig betyr uttrykksvariasjon. Stadig overraskes jeg over elever som «våkner» i kreative miljø, elever som så ut til å ikke ha interesse. En del av dette er hvordan elever slippes til, den russiske språkforskeren Michail Bakhtin (1965/2007) ser ulike stemmer som grunnleggende viktig for eksistens. Olga Dysthe (2001) viderefører tenkningen og forankrer teorien ved å fokusere på konteksten. Relasjon og forhold rundt læring er viktig for kunnskap sier hun. I et skapende fag betyr det også uttrykksvariasjon i teknikk og krav kan åpne for ulike kreative former. Med stor tro på kreativitet som meningsbærende aspekt som kan stimuleres ved hjelp av dramaturgisk tenkning gir nettopp *tid* og *spenning* mulighet for variasjon i faglige opplegg. På den måten legger denne delen spesielt vekt på det relasjonelle i og utenfor skolen.

Kontekstene spisser det faglige ved at omdreiningspunktet introduserer innholdet i nær sammenheng med at det faktisk gjennomføres. Denne konteksten fokuserer på **Avgjørelse** ved

hva som skal postes og når. **Virkning** i forløpet avslutter hele prosessen i forløpet, denne oppsummerer og konkluderer.

5.3 Analyse 3: Analyse av opplevelser som preger de ulike kreative fasene

I denne analysen jobber jeg med forskningsspørsmål 3:

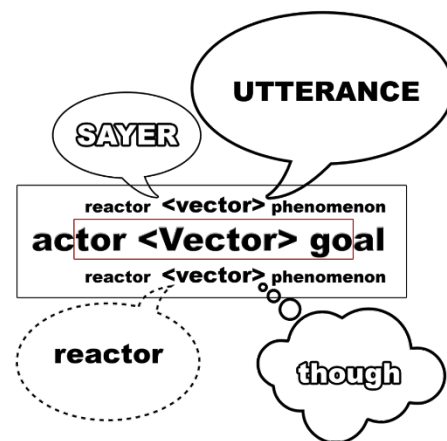
3. Hvordan opplever elevene prosjektet?

Begrepene presentert i *Visual Grammar* av Kress & van Leeuwen (1996). Kapittel to og tre gir meg verktøy til å analysere elevenes opplevelse av kreative faser. Jeg vil kort introdusere begrep som påvirker oppgaven.

Bevissthetsprosessen illustreres gjennom flere dimensjoner. Den ene delen forholder seg til dialogen i klasserommet, modellen illustrerer bevissthetsprosessen ved at hjørnene i modellen utgjør diagonaler (transformasjonsprosesser). Jeg så

hvordan språket utviklet en substans etter hvert som idéene utviklet et felles sanselig bildespråk. Boblene ble på en måte tydeligere etter hvert og endte tilslutt som tydelige sosiale kommentarer. På toalettene ses disse som store snakkebobler eller Twitter og Facebook-kommentarer. Pilene viser på den måten akanter av flere forhold som inngår i «læringsveven» (implisitte og eksplisitte uttrykk). Hviske og tenkeboblene symboliserer mimikk, gester og kroppsspråk i en dialogforankret kunstdidaktikk. Disse boblene uttrykker samtidig skapelsesprosessen relasjonelle og performative aspekter i den lineær fremadskridende læreprosessen. Denne viser hvordan der kunstfagsspesifikke gitte kriterier og verdier virker inn på elevene.

I midten av modellen fremstilles fellesskapets mål (actor<vector>goal). Stuntet fremstår som «attribute» for elevenes betydningsprosess, illustreres som «hovedlinjen» (horisontalt) i konstruksjonsprosessen (se innerste rektangel). Stuntets ulike omdreiningspunkt har vist til deler ved helheten. Gjennom undersøkelsen har undervisningskontekster vist til hvordan



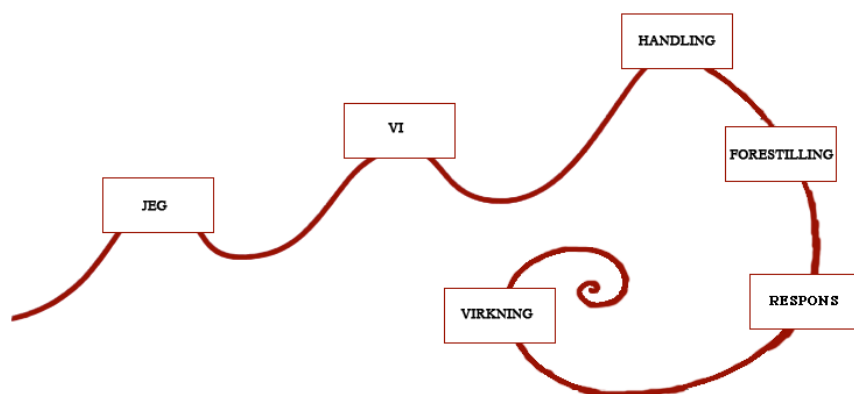
Figur 5.2: «Kommunikasjonsmodell». Olsen, 2015

formarbeidet er bearbeidet , bevisstgjort ved at stunt representerer tilstedeværelse. Dette leder tilbake til LE I K.

Dette er analysert gjennom: 1. Kontekstenes opplevelse, elevenes inntrykk. 2. Elevenes uttrykk, formarbeidet. 2. Bearbeidelse av formspråket mening 3. Referanse, altså hvilke får nøkkelbegrep som representerer betydning for eleven.

Inntrykk -----> Uttrykk----->Betydning----->Referanse

Gjennom undervisningens performative karakter har betydningen ligget nært impulsen fordi forholdet er situasjonsrelatert Aure (2013) og Østern og Øyen (2014) viser at «dialogaspektet ligger implisitt i en relasjonell-pluralistisk og performativ kunstdidaktikk» (Aure, 2013, s. 16). Dette viste også forholdet i prosessen, de dialogiske relasjonene mellom ord, bildetekster og mennesker var knyttet til «selvet» og den «andre». Det viste seg at **STUNT** representerte dimensjonene gjennom omvekslende omdreiningspunkt som vokste inn i hver dramaturgiske fase. Jeg så at tid og innhold utviklet ulike spenningsforhold etter hva undervisningen vektla. Ut fra dette fant jeg at «JEG - følelsen» tydelig var preget av egen sanselighet, der var eleven opptatt av å finne seg selv og sine idéer. Dette viser også tilbake på eleven, dermed kom en bokstav i LE I K frem. I modellen under har jeg illustrert JEG i undervisningsforløpets Aslag, se fig.6.



Figur 5.3: Fortolkningsmodell. Olsen, 2015

Deretter utviklet eksposisjonsfasen en slags sanselig refleksjon, denne kom tydelig frem som «VI- følelse». Gruppas tolkning i vektla historiske, sosiale og kulturelle forhold ved seg selv og andre. I disse to første fasene utviklet det seg et sterkt bildespråk som knyttet fellesskapet sammen, denne felles «substansen» anså jeg som verdiladet, derfor utviklet elevenes

avlesningen en substans som ble sterkere i fellesskapet. Denne referansen har jeg valgt å kalle *substansstekst*. Denne delen peker til det jeg tolket som forholdene og relasjonene rundt eleven, funnet viser til **LE** (lærer/elev).

Jeg ser dramaturgisk grep i undervisningen gir opplevelsesenergi til faglig diskusjon som igjen utvikler bildespråk ladet med mening og verdi. Hvis diskusjonen bygger på handling, vil den foregående handlingen utvikle et språk som viser sider ved handlingen, sier Chatman (1978). Fabelen, sier han, kan betraktes som en dynamisk prosess der underliggende årsaker kommer frem. I elevenes utvikling kom dette til syne som meninger om hva de skulle gjøre, og hvordan. Det relasjonelle kom frem gjennom at eleven fabulerte og følte på andres idéer, de viste samtidighet og tilstedeværelse, denne handlingen så jeg som substansielle valg. Jeg valgte å referere denne handling at de improviserte seg selv. Jeg har valgt å kalle referansen *substanshandling*.

Denne peker til det som karakteriserte formarbeidet, funnet viser til I (improvisasjon). Undersøkelsen viste at elevarbeidet dreide seg om å nå mål for en bestemt hensikt. "The story is the what in a narrative that is depicted, discourse the how" (Chapman, 1978, s.19).

Hos Graham Wallas (1926) beskrives en kreativ prosess, i «The Art og Thought» han viser til hvilket innhold som kjennetegnes ved fasene 1.Preparation», 2. Incubation, 3. Illumation, 4. Verificatio. Når jeg skulle lete etter kjennetegn har disse fasene hjulpet meg å forberede undervisningskontekstene. Jeg har sett på forholdene som vestlig for å slippe alle til derfor er relasjonen viktig, jeg oppdaget at omdreiningspunkt forhindret raske beslutninger som ville dominert elevenes utforskning. Dette gjorde at alle deltakere var likeverdige i prosessen fordi gruppen viste til ulike ferdigheter og tok roller som løste utfordringer ved stuntet. Wallas sier: ...the art of thought requires most exact and guarded statement (op.cit., s. 5). Han viser hvordan en kreativ prosess avslører like mye selvstendig makt i forhold til andre. I prosessen åpnet Wallas det jeg ser som hensikt med dramaturgi, nemlig å skape ulike didaktiske situasjoner som rommer flere idéer. Wallas faseteori viser at fri assosiasjon kan fornyes ved situasjonene, assosiasjon styrker og tapper hendelsen i formskapende aktivitet, slik jeg ser utløses en dynamikk når flere bevisstheter slås sammen. «Dissociated consciousnesses», or «co-consciousnesses» (op.cit., s. 18) forhindrer raske beslutninger, på den måten blir flere delaktige. I arbeidet har jeg sett hele oppgaveperioden som en handlingsakse av situasjoner og opplevelser. Funnene fra **STUNT** peker til **K** (kreativitet). Ved at elevene ble likeverdige

aktører i spillet viste alle i rapportene rike erfaringer, fordi om rapportene ikke viste erkjennelse var erfaringene udelt gode. Jeg har valgt å kalle denne referansen *substanserfaring*.

Jeg vil nå vise hva materiale avspeiler i form av opplevelser. Kategorien er kort introdusert i den dramaturgiske handlingsaksen, jeg har også plassert nøkkelbegrepene i fortolkningsmodellen. I modellen kommer det frem hvor og når disse funnene viser seg. Analysen har bestått av å lete etter ord som kategoriserer elevenes opplevelser i faser. Jeg har gjennom analysen kommet fram til at disse fasene refererer til opplevelse, karakteriseres av nøkkelbegrepene JEG, VI, HANDLING, FORESTILLING, RESPONS, VIRKNING.

5.3.1 JEG

I det empiriske materialet har jeg kategorisert elevens rapporter. Jeg har lete etter ord som viser hvordan de selv knytter sine ideer og handlinger til prosjektet på ulikt vis. Felles for de fire første nøkkelordene jeg er at de går i retning av å beskrive personlige egenskaper, kunnskap og forutsetninger som er viktig for deres kreative prosess.

For faseteorien (Wallas, 1926) betyr den første kreative fasen forberedelse. I denne fasen introduseres problemområde og oppgaven oppfattes. Denne fasen kjennetegnes ved at eleven har mange idéer, tankeprosessen er åpen og mange usannsynlige og sannsynlige løsninger flyter gjennom prosessen. Her føles det på hverandre og seg selv, det assosieres, og mange idéer introduseres. I en slik fase er opplevelsen viktig for forestillingen. Ved å la elever opptre i reelle situasjoner utviklet de seg opplevelser som fremstilte forestillinger. Det karakteristiske ved stemningen i denne fasen er opprømtet. Intensjonen hos elevene kommer ofte frem, og fasen forsøker å finne interesser og stemninger som kan spisse utviklingen av neste fase. Elevene i denne fasen uttrykker sine første tanker og ideer, her kom skisser og idémyldring frem. De oppfatter seg viktig i prosessen, noe tydelige og mindre tydelige. Situasjoner avklares viser til stuntets mål. Denne situasjonen viste hvem og hva, fra denne stunden omtale elevene seg selv i rapporten i «vi» form. Fasen viste hvor viktig interessen og elevens forutsetningene var for deres tilstedeværende nærhet. Under viser et sitat dette. Søkeord: ide, jeg, første, forberedelse.

Det utviklet seg til å komme mer inn på dagens ungdom og bruk av nett media, selvfølgelig kom kommunikasjonsverktøyene facebook og twitter opp, og det ble da starten på den virkelige prosessen.

Sitatet viser at eleven her oppfatter prosessen som virkelig når de selv ble involvert. Forberedelsesfasen behandlet sanseinntrykk og intuisjon.

5.3.2 VI

I Wallas andre fase består tenkingen på et ubevisst plan, mange følelser knytter fortsatt egne interesser til. Inkubasjonsfasen kjennetegnet ved ubevisst bearbeiding av indre prosesser. Ved å arbeide ubevisst forlades problemet på et bevisst plan, dette frigjør tidligere impulsen, tidligere erfaringer, og vi møter våre erkjennelsesinteresser. Ved å overlate problemet løsrives vi fra tradisjonelle tankebaner sier Wallas tankeprosessen fortsetter på det ubevisste plan. For elevene betydde det idébearbeiding av skisser, tankekart og stemmingsavklaring. Analysen viser at elevens undersøkelse og kartlegging foregår på mange steder, sms, internett, bøker, interiørblader, sosiale medier. I dette undervisningsopplegget betyr det at hver fagsløyfe fører undervisningsopplegget frem i tid. Neste fase tok med dette som nytt lærestoff, tema var relevant, eksempelvis samtidsuttrykk, digitale program, sosiale medier og sosiale kommentarer. Alle fasene åpnet for stunts problemområde, og kunnskapsformidlingen førte utviklingen fremover i tid. Ulike samtidsuttrykk tirret til å lage egne kommentarer, spørsmål i forhold til ideologi i kunst åpnet for faglig bredde.

Kunstfaglighet kan ses i sammenheng med «interaktive aspekter av visualitet» (Illeris, 2004). I denne fasen var vår daglige bruk av medier som datamaskiner, internett, digitale bilder og video tema. Jeg så hvordan mediene utforsket den visuelle betydningen, dette utfordret også tradisjonelle forestillinger om kunstutdanning og opplæring i kunst. Denne fasen viste hvor viktig mediet var for eleven, fordi den visuelle kulturen var relasjonell. Fasen utforsket både inntrykks- og uttrykkssiden. Etter hvert viste denne betydningen at eleven utviklet substansielle handlinger, ingenting ble tilfeldig utført eller undersøkt, de oppfattet målgruppen sin reell og nær seg selv. Felleskapssiden fikk gjennom kunstens relasjon til samfunnet betydning til samtid og samfunn. Derfor grep de menneskelige sidene inn i utdanningen, deres livsverden ga resonans og respons. Ved at de fokuserte på målgruppen følte de med hele seg gjennom hele prosessen når de undersøkte mulige valg. Søkeord: tenkte, vi, følte, ønsket, bestemte

De minste toalettene rommene var veldig små med farger fra 70 tallet, gruppen oppfattet rommet tungt og dystert, de ville gi en stemning ved å åpne opp for noe:

I stedet for å lage hull i veggen, tenkte vi på å male vindu. Dette ville kanskje gi rommets bruker en følelse av å se ut på noe vakkert og følelsesladet (som en soloppgang). Det vill også forhåpentligvis løfte rommets størrelsesfølelse.

Denne gruppa endte opp med å lage et Twitter-toalett, twitterfuglen ble brukt som luft og vinduene var kommentarfelt som åpnet rommet gjennom det som var skrevet. Dette funnet viser til at stuntet spisset, tirret og skapte undring. Ved å la elevene komme til oppsto nærhet og trygghet til at de greide å gjennomføre. Det utviklet seg en spenning i forholdet som referer til LE (lærer/elev) i samspill.

5.3.3 HANDLING

Wallas tredje fase heter illuminasjon, denne kjennetegnes ved at ideene bryter gjennom. Fasen består av usynlige prosesser som dekonstruerer og syntetiserer mulige og ikke mulige løsninger, mange idéer forplanter energi som tilslutt ender opp i en løsning, altså fasens AHA. Mange ganger kan denne fasen muliggjøre enten en adskillelse og utestenging som Østern og Øyen (2014) var inne på. Denne fasen representerer mellomrommet, i den konkrete konstruksjonen så jeg hvor viktig dialogen var, her erfarte jeg også hvordan «kritiske stemmer» var med å tirret til ulike idéer. Elevens konkretisering møtte noen utenfra som så ulike styrker ved deres opplagte løsning. Her sa en elev det slik:

Jeg likte prosessen vi gikk gjennom der vi samarbeidet og kunne finne flere ideer, og forkaste dem slik at vi kom frem til en idé vi bestemte oss for sammen.

Denne fasen kjennetegnes ved akkurat dette i alle ledd, fra form, farge og kommentarer. Et annet kjennetegn er forestillingen om «den andre», der også «den andre» i dette tilfellet representerer «toalettbrukeren». Forestillingen om målgruppen viste seg i forhandlings- og forandringsprosesser. Sitatet viste hvordan det interaktive aspektet deltok på aktivitetens premisser. Erfaringen viser hvor inkluderende «de andre» ble når prosjektet mål var å bli sett. Fasen utviklet handlinger som var bearbeidet og bevisstgjort, de reelle samtalepartnerne avhang den sosiale konteksten. Denne betydningen gis en referanse som jeg kaller *substanshandling*. Dette peker på undervisningsform, neste funn er altså I (improvisasjon).

5.3.4 FORESTILLING

Wallas fjerde fase kjennetegnes ved testing og godkjenning. Nå improvisasjon knyttes til undervisningskonteksten er ikke resultatet sjelden at vi overraskes over kunnskapsreisen.

Dette viser en elev:

Før vi begynte å male var jeg redd det ikke ville bli så bra som vi hadde håpet på, jeg var redd vi hadde satt for store krav til oss selv. Men da vi var ferdig ble jeg overrasket over hva vi og de andre gruppene hadde klart på kort tid.

Sitatet viser sammenhengen mellom det å «nedtone» nytten i kunst og håndverksfag, dette viser at kunst i større grad engasjerer og skaper forståelse i forhold til historiske, sosiale og kulturelle forhold (Aure, 2013). Det viser også at synet på den andre overskrider fra et lukket modernistisk kunstsyn inne den semiotiske tradisjonen (ibid.). Kort sagt følte elevene seg tilfreds fordi de hadde skapt noe sammen som de oppfattet verdifullt for seg og andre. Dermed ble de trygge på det Øyen (2014) sier er å bli myndiggjort. Opplevelsen eleven beskriver er oppsiktsvekkende like, jeg har ikke ved et tilfelle sett at opplevelser var negativ på slutten. Alle følte enorm lettelse og mestring, de utaler at de er stolt over det som er utført. De ser seg selv som viktige i prosessen og beskriver hva som har vært den enkeltes bidrag. Når jeg leste gjennom rapportene kommer «vi-begrepet» tidlig. Dette gjorde søkeprosessenes vanskelig for jeg var ute etter å finne at elevene skulle finne egne verdier. Improvisasjon viste akkurat det, fordi de knyttet seg selv til et mål utgjorde meningene kunstdidaktiske diskurser som bare skjer i performative handlinger. Funnene viser til hvor viktig det er å inkludere alle som likeverdige aktører, det krever samtidighet og tilstedeværelse i bevisstgjøringsprosesser der alle ses like betydningsfulle. Stuntet viste variasjoner ved ulike kunstdiskurser som dvelte ved oppfatninger. Jeg så hvor viktig det var å stille spørsmål til «den andre», hva betyr det elevene gjør, hvilke budskap uttrykkes. Her viser funn til ulike erfaringer hos eleven, disse viste seg å være verdifulle for gjennomføringen. I et realistisk oppdrag krevde det sammensatte grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2006, læreplan i visuelle kunstoffag 3). Jeg har valgt å gi denne betydningen referansen fordi egne erfaringer kom frem i handlingsforløpet, de viste ferdighetene gjennom improvisasjon, referansen har jeg valgt å kalle *substanserfaring*. Variasjonen i elevenes uttrykk peker på siste funn i STUNT- **K** (kreativitet).

5.3.5 RESPONS

Prosjektet har fått mye respons fra andre. Det har vibrert av spenninger i alle undervisningsledd med ulik intensitet. Undervisningsopplegget har speilet utviklingen i en kreativ prosess, fra forberedelse, rugetid, AHA og forløsning og til sist kvalitetssikring. Spenningen har vært knyttet til mange ledd, deriblant godkjenning av ideer, gjennomføring og resultat. Hemmelige posting av rykter på har gitt «twitre» og «likes». Det er utrolig hvordan sosiale medier forsterket spenning. Avtaler, innkjøp og mottakelse av dekorasjoner har skapt god respons i skolens miljø. Dette kommer frem gjennom media, både i avis og i sosiale medier. Funnene viser at kunstens iboende struktur forteller om symbolske verdier som må ta del i utdanningsdiskursen, derfor handler ikke responsen om hvilken nytte faget har for samfunnet, men hva det situasjonsrelaterte impliserer.

Derfor har dramaturgi et stort potensiale i en relasjonell-pluralistisk og performativ kunstdidaktikk. I dette spennet utgjør form, farge og symboler og koder et flerstemt skolesamfunn som inkluderer og ikke utestenger metakognisjon. I dette så jeg hvor stor verdi interesser og forutsetninger hadde for elevene, derfor er det epistemologisk en u-ut-nyttet resurs som ikke er artikulert godt nok. Akkurat dette viste å ha stor verdi for elevens læring.

5.3.6 VIRKNING

Undervisningsopplegget har spilt mot elevenes oppmerksomhet og til deres ulike oppfatninger. Jeg har valgt semiotisk analyse for å vurdere respons og virkning ut fra undervisningskontekst. I prosessen har det vært viktig å bruke all kunnskap og erfaringer elevene har, slik har persepsjonsprosessen inkluderer deres følelser og erfaringer. Funnene viser til at elevene har kommunisert og kartlagt informasjon de har behov for i den kreative utviklingen. De har vekslet mellom ulike erfaringer for å fullføre oppgaven. Deres læringsprosess har knyttet kunnskap basert på hva undervisningsopplegget har fremmet. Samhandling og respons underveis ses som resultat av persepsjons- og kognisjonsprosessen som igjen har ført til nye impulser og handlinger. Rapportene viser hvordan de knytter sin innsats til prosjektet, innholdet i tekstene viser at de ser sin rolle avgjørende for resultatet. Virkningen er udelt positiv fra alle sammen fordi de knytter resultatet til seg selv og sin rolle i gruppa. Elevene møter tidlig for å se og vurdere responsen når toalettene offentliggjøres og oppdages av de andre. Med positiv respons fra ledelse, drift og renhold blomstrer stolthet. Det er også interessant å se hvilken virkning

deres handlinger har utenfor skolens område når elevombudet poster positiv omtale i media. Likedan viser web.avisen og papiravisen omtale, denne demokratiske medieformen forplanter seg til andre skoler i fylket. Jeg kan lese at det foreslås å opprette et ”do-demokrati” på en annen videregående skole. På og Twitter dukker toalettene opp i nye sammenhenger. På Facebook og Twitter toalettet er det kommet nye kommentarer i kommentarfeltene. Først oppfatter elevene dette negativt, etter hvert som kommentarene kom endret de mening, nå ser de på skrivingen med andre øyne.

Jeg har forsøkt å finne teoretiske begreper som karakteriserer elevenes opplevelse ved å trekke paralleller til Dysthes seks læringsaspekter (Dysthe, 2001). Det største læringspotensialet kom frem ved at:

Læring er deltaking i praksisfelleskapet

Innen det kunstdidaktiske feltet viser også forskning at relasjonene forbinder individets refleksjon til omgivelsene i forståelsen av seg selv og andre. Dewey (1934) fremhevet tidligere i oppgaven at kunnskap blir til i interaksjon med verden, kunnskapen skapes i erfaringen (Dewey 1934 i Høhr 2013, s.222). I et kunstdidaktisk perspektiv betyr det at elevenes handlinger inngår som deler i en hel billedprosess, interesser og meninger oppstår som kontrasterende ytringer (aktanter) i et bildespråk. I prosessen viste det seg at elevene hadde sterke forestillinger som utviklet et metafiksjonelt formspråk i. Deres tanker om form og farge representerer et performativt perspektiv som speiler et nytt bildespråk i skolesamfunnet. Kreative faser fremstår som visuelle forestillinger i mulighetens bildespråk.

Innenfor et estetisk kunnskapparadigme vil det si at følelser og handling er integrert i læreprosessen. Når følelser gir grunnlag for didaktiske refleksjoner rundt dramaturgi er dette grep i en kunstdidaktikk som tilpasser undervisningen til en kontekst undervisningen skal foregå i. Kunst må forstås som kulturell kontekst når den omhandler den visuelle kulturen som elevene i dag vokser opp i sier Nielsen (2009, s. 18). Formaktiviteten blir en måte å tenke på gjennom interaksjoner, den er et relasjonelt, et scenisk erkjennelsesredskap sier Høhr (2013, s.223). Denne delen viste hvordan formaktiviteten dannet erfaringer som betydde noe for fellesskapet og eleven, synet på den andre var viktig for synet på seg selv. Denne betydningen forsterker *substanserfaring*.

5.4 Analyse 4: Kreativitet som *discovery*, *invention* og *imagination*

I denne analysen jobber jeg med forskningsspørsmål 4:

4. *Hvordan påvirkes elevenes kreativitet av undervisningsforløpet?*

Analyse av kvalitative data innebærer å se sammenheng mellom deler av helheten.

I undersøkelsen er elevenes kreative prosess deler av helheten. Kunst sier Eisner (2002) gir en helt egen form å tenke på. Han sier utdanning som åpner for at elever selv utvikler egne konsept i en problemløsende prosess inviterer elever til metakognitiv refleksjon over eget arbeid. Arthur Koestler (1964) har forsøkt å lage en teori for menneskelig kreativitet ved å generalisere hendelsene i tre deler: *discovery*, *invention*, *imagination*. Ved å se hva han legger i begrepet kreativitet kan jeg finne generell forståelse av kreativitet i klasserommet for å vurdere det didaktiske konseptet. I Koestler bok «the act of creation» (1964) viser han studier der han sammenlignet en rekke eksempler på kreative prosesser. I dette feltet fant han et mønster som gikk igjen i en rekke undersøkelser og oppdagelser. Dette delte han inn i skjema, et skjema for kreativitet i humor, et skjema for kreativitet i forskning og et for kreativitet i kunst. Innenfor disse så han en kreativ prosess i deler, den første delen representerte «*discovery*». Han fant altså «undersøkelsen». Det karakteristiske ved undersøkelsen var oppdagelsen til noe nytt ved det gamle. Undersøkelsen oppdaget altså noe nytt som tidligere hadde vært ukjent. For elevene betyr dette hvordan de oppdager nye element, det nye bygger på noe kjent. For min egen del betyr det at metodene i forskningen oppdager nye fenomen ved læringskontekstene, sider ved handlinger, eller nye hendelser som utfordrer meg til å resonnerer. Empirien utfordrer teorien og meg selv til å se dagligdagse opplevelser i ny forståelse. I klasserommet vil observasjoner gi grunnlag for undersøkelse ved å studere hva kreativitet produserer for gruppen og den enkelte elev. Nettopp ved å forklare tidligere erfaringer og kunnskap på nye måter.

I Koestlers andre del «*invention*» fant han at nye oppfinnelser utvider grensene for menneskelig kunnskap, erfaringen eller evnen ved oppfinnelsen ga et nytt syn på tidligere erfaring. Hendelsen rammer inn og redefinerer noe han kaller «*matrisen*» noe som berører gestalt teorier og persepsjon. Hos Rudolf Arnheim (1904-2007) problematiseres skapelsen og formens visuelle informasjon (Arnheim, 1954, s. 156). Han dweler ved oppfatningen og helhetstenkingen vår, naturlige hjerneprosesser kan betraktes som feltprosesser der interaksjon veksler mellom delene, deretter oppfattes helheten generelt som et fenomen (Arnheim, 1954, s. 17). I dette er

visuelle effekter noe som overført til klasserommet har betydning for hvilken kunnskap erfaringen gir, som gir mening både for den enkeltes elev og andre. Fordi språk og fag henger sammen, de er ikke adskilte deler i eleven læring.

I konstruksjonsprosesser betyr det at utviklingen må fokusere på nye måter å tenke på.

I en kreativ prosess gir rammene rom for ideer eller utelukker egen aktivitet, måter å tenke og arbeide på vil dermed slippe eller utelate elever fra prosessen. Kontekstene kan skape innfallsvinkler som gir rom for ulike måter å arbeide på. «Invention» betyr derfor at vi må undersøke og lete etter nye undervisningskontekster som forbedrer feltet til å omformulere og artikulere fagdidaktikken.

I Koestlers tredje del «imagination» så han evnen til å danne nye bilder og opplevelser ikke oppfattes gjennom syn, hørsel og andre sanser. Han fant at fantasien danner forestillinger og gjør kunnskapen relevant for problemområdet. Denne delen ligner på illuminasjonsfasen hos Wallas, fasen er preget av ubevisst tenkning som plutselig føre til et ”AHA”, Koestler integrerer erfaringen som ubevisste læringsprosesser som fører til erkjennende opplevelser ved å «fremkalle verdener». Å fremkalle verdener ses i en hel syklus der bildedannelse eller følelser som fremkalles skjult, prosessen finner sted uten andres kunnskap. Medfødte evner og prosesser er med på å finne frem deler eller fullstendige deler av «matrisen», disse kognitive strukturene kjennetegnes ved erkjennelsen i vår sanseoppfatningen av verden. Koestler nøkkel til kognitive konsept er at essensen i kreativitet ligger i: «the perceiving of a situation or idea.....in two self-consistent but habitually incompatible frames of reference» (1964, s.35).

Kunstnerisk kreativitet bygger på følelsesmessige erfaringer, andre på metaforer og forestillinger, følelse og mening. I alle fag som skal fremme kreativitet blir derfor læring relasjonell, subjektiv og personlig. Det viser også teoriene til Chatman, Kress & van Leeuwen.

Jeg har gjennom analysen vist til hvordan **STUNT** har vært utgangspunkt for en eksplorativ undersøkelse som har ført til oppdagelser, jeg har redegjort for mine funn. Men utgangspunkt i en åpen undervisningsform har jeg gjennom stuntet funnet en modell som kan fungere som modell i kreative fag. **LE I K** har vist et praksisfellesskapet som har spilt på assosiasjoner og impulsen, dette har ført til et mønster som viser et tydelig relasjonsforhold på flere plan.

Gjennom improvisasjonsbegrepet til Østern og Øyen (2014) og impulsen hod Dewey (1934) handler å føle seg frem ved å lytte til den andre, denne gjensidigheten i praktisk estetiske prosesser beveges. Dette beskriver som «motion», bevegelsesprosessen viser hvordan implisitte

prosesser skaper bevegelse ved at handlingen uttrykkes eksplisitt. Jeg har erfart en undervisningsform som forplanter seg ned til en modell jeg har valgt å kalle **LE I K** (LE: Lærer/Elev, I: Improvisasjon, K: Kreativitet).

6 Drøfting og konklusjon

I dette kapittelet drøfter jeg oppgavens overgripende problemformulering: *Hva karakteriserer lærerens undervisning og elevenes opplevelser av kreative faser i formgivningsfag på vg.3 i et kunstdidaktisk utviklingsprosjekt utformet ved hjelp av dramaturgisk tenkning?*

6.1 Drøfting av problemformuleringen

Prosjektet handler ikke bare om å undersøke hvordan visuelle uttrykk blir til, men hvordan uttrykket oppstår i relasjon til andre og i forhold til omgivelser. Det kan se ut til at undervisningsopplegget artikulerer et visuelt språk der form prosessen tydeliggjør representasjoner i praktisk arbeid gjennom teknikk og med materialer. Det kan se ut til at ideenes mening og verdi er vektlagt i like stor grad som uttrykk og form. Elevenes utprøvende og utforskende utforming av et stunt i undervisningsopplegget har gitt meg innsikt og erfaring av kunstdidaktisk betydning. Dramaturgisk tenkning åpner slik for et bildespråk som flytter eleven i seg selv. Det virket som om eleven stod inne i sine egne skisser på grunn av størrelsen sa jeg i prologen, men i virkeligheten var de der.

Teknologi og digitale verktøy har åpnet for en sosialsemiotikken som har bidratt til et dykk i hva elevene oppfatter som demokratiske verdier. Det kan se ut til at elevenes indre og ytre virkelighet har åpnet en måte som forstås i mange ulike modi (Kress & van Leeuwen, 2001?). Modalitetene ser ut til å være en ressurs for ulike personlige forutsetninger og forventninger.

Dramaturgi har ført til at analysemetoden går fra en modalitet til en annen. Fra opplevelse til bildetekst og til refleksjon. Semiotisk teori viser muligheter ved bruk av eksempelvis sosiale medier i undervisningen, dette fører til kulturelle og sosiale dimensjoner. Studien gir grunnlag for refleksjon over estetisk praksis ved å stille spørsmål til kunnskap og kvalitet i skolen. Et utviklende stunt møter eleven der og da, kunstens performative karakter utvikler et konstruerende spill (Stavik-Kalsen, 2013, s. 250). Stuntet fungerer som dramaturgisk grep for å se hva som fremmer kreativitet. Når jeg har prøvd ut interaktivitet i undervisningen er det med teatermediet som forskningsramme, jeg forsøkte å legge til rette for en “medierende prosess” (Rasmussen & Gjørum, 2012, s.12). Kunstbasert tilnærming har vært inspirasjon for å prøve ut en lineær dramaturgi som synliggjør tanker, ideer og beslutninger i skapende aktivitet. Dette har ført meg gjennom elevenes ulike læringsdimensjoner som gir dybde på flere plan.

Illeris (2004) viste hvor nært interaktive aspekter henger sammen med vår visualitet, koder ligger nært vår forståelse, og innenfor flerdimensjonal kunstfaglig tenkning må kunstfaglighet ses i sammenheng med kunstens relasjon til samfunnet.

I kunstfaglige prosesser ses hver enkeltes mening og verdi i sammenheng med elevene, jeg oppfatter det faglige innholdet viktig. Jeg sett og funnet hvilke faktorer som oppfattes som relevant og meningsfullt når eleven belyser sine problemstillingen. Resultatet av undersøkelsen viser at elevene knytter det faglige innholdet til deres erfaring på ulike måter, deres personlige erfaring avspeiles i rapportene på forskjellige vis. Det kan se ut til at kunstfaglige prosesser knytter faget nært til den enkelte, noe som viser at forskningen trenger å erkjenne læringsprosessens mening og verdi i sammenheng med elevenes opplevelse, handling og erfaring.

Elevenes utprøvende og utforskende utforming i undervisningsforløpet har gitt meg innsikt og erfaring av kunstdidaktisk betydning ut fra teori. Elevenes meninger kommer til uttrykk i ord og bilder som en hel multimodal tekst (Kress & van Leeuwen, 2001). Kunstfaglig produksjon gir uttrykk og form gjennom dialog i læringsprosessen når den involverer og inviterer til visuell utforming, dette implementerer et situert perspektiv (Dysthe, 2001).

6.2 Et kritisk blikk på prosjektets utforming og gyldighet

Drøftingen viser at et sosiokulturelt læringsperspektiv og en kunstbasert metode har gitt svar på problemstilling. Det sentrale og spesifikke undervisningsopplegget er i tråd med utviklingsforskning som samlet har gitt det forskningsrommet studien er avhengig av. Ved at forskningen er utført i autentisk skolekontekst er de fagdidaktiske avveiningene prøvd ut i praksisfeltet, dette har gitt meg mulighet til å endre og vektlegge ulike deler ved opplegget. Fordelene med å gjennomføre undersøkelsen på egen skole er at studien kan ha et fleksibelt design som rommer innspill og kan koordineres og tilpasses underveis, eksempelvis avtaler med ledelse og drift. De fagdidaktiske forberedninger kunne føre til nødvendig og spesifikk informasjon knyttet til prosjektet i hensikt å tilpasse spenning og å avrunde undervisningsdeler. Nærhet til deltakerne har åpnet for innspill, forbedring og utvikling av det didaktiske designet underveis. Ved at de har vært aktivt deltakende har jeg kunnet spise faget dypere. Den tilliten som har oppstått på grunnlag av kontrakten og plottet har igjen ført til et mye bredere kunnskapsfelt. Studien har gitt meg viktig informasjon til fagdidaktiske innspill for utvikling

av kunstfaglige undervisningsopplegg. Kunstbaserte metoder og nærhet til praksisfeltet har gitt meg muligheten til å knytte refleksjoner direkte til en teoretiske forståelsesramme. Det har vært morsomt å tirre elvene med tid og fabel som dramaturgiske grep, dette har gitt rom for mange modaliter, i dette ser jeg mange medier har inngått i formprosessen. Dette har ført til et bredere utgangspunkt for å velge arbeids- og kommunikasjonsmåter. Og min interesse er forsterket.

Sammenfatningen av studien må ses i sammenheng med hvordan kunst gjennom sosiale medier danner mening til visuelle uttrykk. Fordi mening er nært knyttet til hvordan elevene erfarer dramaturgiske grep, gir de meg ulike forhold til kunstdidaktisk refleksjon.

I innledningen forklarte jeg hvordan kunstfaglig produksjon ga improvisasjonsrom gjennom stuntet. Deres innspill til det kunstfaglige undervisningsopplegget har gitt erfaringer til teoretisk refleksjon over dramaturgisk verdi, bildespråket viser også deres perspektiver gjennom deres formutrykk til valgt målgrupper. Utviklingen har ført til en arbeidsmåte og en form som kan gjentas med et annet faglig innhold, jeg ser at **STUNT** som metode og **LE I K** som lærerdramaturgisk modell kan inngå i nye prosjekt. Studien viser at hver enkelt oppfatter sin kreativitet nært knyttet til seg selv.

JEG, VI og FORESTILLING danner et tydelig bilde av transformasjonsprosessen som kom frem i improvisasjon. Det betyr at de ser sine mål og rolle som en viktig brikke i fellesskapet. Hver viser de hvordan de har opplevd, uttrykt, reflektert.

Dette prosjektet har vist at dramaturgi har betydningen for elevaktive arbeidsformer og utvikling av kreativitet. I formgivningsfaget betyr kunsten noe for demokratiske klasserom, studien viser at kreativitet er knyttet til elevenes engasjement, som igjen er nødvendig for kognitivt læringsutbytte. Studien viser at elevene har behov for noe som utfordrer persepsjon, fordi hver enkelt oppfatter sitt læringsutbytte ulikt. Her trengs studier som undersøker forståelser av kunnskap. I kunstbaserte prosesser synliggjøres tanker og ideer, og de uttrykkes gjennom kommunikasjon. Denne kunnskapen inkluderer at elvene må få snakke, utføre og erfare skapende prosesser. Estetiske fag har et særlig ansvar til å formidle hvilke funksjoner og redskap skapende prosesser prosesserer. Elevenes engasjement viser hvordan de inkluderer sine interesser i det de gjør i skolen, deres meninger og verdisyn kommer skolen til gode i læringsprosessen. Når semiotiske resurser spiller mot et mangfold av interesser ser det ut til at det svarer til ulike temperament, elevens modus. Situasjonene ser ut til å henge godt sammen med kunstfaglige prosesser, det å skape et kreativt miljø. I prosjektet har jeg selv erfart at det rundt oss påvirker kreativitet. Den estetiske opplevelsen av det fysiske rommet var flere ganger

så sterke at de virket fysiske inn på oss. Her endret jeg også synet på den andre fordi elevene kom frem på nye måter. Jeg ser i etterkant hvordan skolen kan tilrettelegge for et kreativt miljø gjennom det vi omgis av, noe som krever at vi ser og utforsker. Som lærer har jeg erfart hvor viktig det er å være trygg på seg selv, trygg nok til å bryte normer og regler som fester fagdidaktikken i et tradisjonelt kunstsyn. Jeg ser også hvor viktig prinsippene i **STUNT** er for praksis, det har utfordret flere på mange plan som ikke forholder seg til regler og normer.

6.3 Kunnskapsbidraget til kunstdidaktikken

I visuelle kunstoffag er etter hvert digital teknologi og medier daglige læremidler i skolen. I elevenes tolkning av stunt oppstår en aktant mellom sosiale medier og kunst, denne vektoren viser hvordan stuntet tar del som deltakernes symbolske attributt (Kress & van Leeuwen, 1996). Mellom aktøren og målet utløses en bildegrammatikk som tar sikte på å få annerkjennelse fra andre i skolemiljøet. Denne bildegrammatikken viser hvordan deltakerne vektlegger form, farge og tekst. Digital teknologi og medier er prinsipper i en bildegrammatikk når aktørene visualiserer veggdekorasjoner som skal fange mottakers oppmerksomhet. Digital teknologi inngår som betydningsfull ressurs i læringsmiljøet, både som kommunikasjonsverktøy og produksjonsverktøy. Mediet symboliserer en materiell kultur og er på samme måte en del av den visuelle kulturen som trenger å drøftes.

I denne tenkningen betyr kulturen at lærer og elevforholdet er drevet av glede, nysgjerrighet, undring og begeistring til det ukjente. Visuell kunst slik det er definert i læreplan dreier seg om det unike i kunsten. Abstrakt tenkning krever konkret handling, derfor har grunnleggende ferdigheter vært viktig i veiledningsarbeidet fordi det har handlet om at eleven får gi uttrykk for ideer, holdninger, verdier og etiske vurderinger. På den måten representerer kunsten den kunnskap eleven sitter inne med. Kunsten representerer det abstrakte bindeleddet mellom eleven og skolen, eleven inngår i det kulturelle sorteringsarbeidet (Aagre, 2008). Jeg ser jeg på vegne av eleven og meg må artikulere hva som skjer i slike kunstmøter, og definere elevens sorteringsarbeid, samtidig må jeg se hvilke utfordringer og potensialer drama har for formgivningsfag. I oppgaven er det spørsmål om deltakernes drama kontekstualiserer læringssituasjoner på en autentisk måte som åpner for autonome og reflekterte prosesser.

I visuelle kunstoffag er internett og digitale verktøy gode informasjons- og formverktøy. Verktøyet er tids- og materialbesparende i skapende prosesser, det visualiserer effektivt to- og

tre dimensjonale presentasjoner. Tidligere har den tradisjonelle undervisningen vært opptatt av nytten i belæring av teknikker og ferdigheter (Nielsen, 2009). Som Illeris sier: «For bildene er selv virkeligheter, og det, der bestemmer kvaliteten af disse virkeligheter, er den type relation, vi kan indgå med dem» (Illeris, 2002, s. 243). Digitale verktøyer kan gi rom for større eksperimentering, elevene kan i større grad skissere tanker og bli aktive i tilrettelegging av egen læringsprosess. Verktøyet og teknikkene gir mulighet for å bruke mediet som formprinsipp for bildeutvikling-i læringsprosessen. I improvisasjonsrommet endret verktøyet oppfatningen om elevers bruk av sosiale medier fordi det fremsto som relevant og sterkt på toalettveggene, dette viste også elevombudet ved å poste «verdens kuleste jentetoalett» på elev- og lærerombudets sider.

Litteratur

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap : Hverdagslivets kulturelle former*. 3. opplag 2008. Bergen: Fagbokforl.
- Allern, Tor-Helge. *Å forske i kommunikasjonens verden i Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Gjørum, Rikke Gurgens. Rasmussen, Bjørn (red.). *Forestilling, framføring, forskning*. Akademika forlag, Trondheim 2012.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception : A psychology of the creative eye* (New version. ed.). Berkeley, Calif: University of California Press.
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket: En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser*. (Doctoral dissertation). Stockholm: Department of Didactic Science and Early Childhood Education, Stockholm University.
- Aure, V. (2013). *Didaktikk - i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis*. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 2(1), InFormation - Nordic Journal of Art and Research, 2013, Vol.2(1).
- Bachtin, M. (2007). *Rabelais och skrattets historia* (Tredje opplagan, reviderad översättning). (L. Fyhr, Overs.) Lettland, Riga: Anthopos.
- Bamford, A. *Kunst-og kulturopplæring i Norge 2010/2011*. Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and Cultural Education in Norway". Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. WebCast Anne Bamford 31.oktober 2013.
- Bresler, L. (2006). *Toward Connectedness: Aesthetically Based Research*. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, v48 n1 p52-69 Fall 2006
- Bresler, L. (1994). What Formative Research Can Do for Music Education: A Tool for Informes Change. (red.). *I The Quarterly*, (s.11-24). Colorado: Unerversity of Nothern Colorado.
- Burke, E., Hume, David, Baumgarten, Alexander Gottlieb, Bø-Rygg, Arnfinn, & Bale, Kjersti. (2008). *Eстетisk teori : En antologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Caspari, S. (2009). *Eстетikk og helse*. Fagernes: Cappelsen Akademisk forlag.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse : Narrative structure in fiction and film*. Ithaca: Cornell University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. USA, New York: Penguin Books Inc.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, O., Bernhardt, Nana, Esbjørn, Line, & Strømsnes, Hilde. (2012). *Dialogbasert undervisning : Kunstmuseet som læringsrom* (Vol. Nr. 189, Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.)). Bergen: Fagbokforl.
- Eisner, E. (1998). *The enlightened eye : qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey, Upper Saddle River: Merrill.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, In Chapter 4, What the Arts Teach and How It Shows. (s.70-92). Yale University Press. Hentet 20.03.2014 fra http://www.yale.edu/yup/pdf/095236_front_1.pdf
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press. Hentet <http://site.ebrary.com/lib/hint/reader.action?docID=10170753>
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp* (Vol. 15, Hva er). Oslo: Universitetsforl.
- Engelstad, A. (2013). *Fra bok til film : Om adaptasjoner av litterære tekster* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fischer-Lichte, E., & Germany. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New*

Aesthetics: Taylor & Francis. Hentet fra <https://books.google.no/books?id=qIF9AgAAQBAJ&lpg=PP5&hl=no&pg=PP5#v=onepage&q&f=false>

- Flensburg, I. (2004). The ex-centric observer and the «breakdown» of affordances. *Nordic Studies in Education*, 24 ER(04).
- Frisch, N. (2010). *To See the Visually Controlled: Seeing-drawing in Formal and Informal Contexts: A Qualitative Comparative Case Study of Teaching and Learning Drawing Processes from Vega in Northern Norway*.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L. Holm-Hansen, Overs.) Valdres: Pax forlag.
- Gjærum, R. G., & Rasmussen, B. (. (2012). *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademisk forlag.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi. Forestillinger om teater* (2. opplag 2007. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haabesland, A., & Vavik, Ragnhild E. (2000). *Kunst og håndverk : Hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforl.
- Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse*, med en innføring av Hans-Gerorg Gadamer; oversatt og med etterord av Einar Øverenget og Steinar Matisen. Oslo: Pax.
- Halvorsen, E. (2005). *Forskning gjennom skapende arbeid?: Et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt for en drøfting av kunstfaglig FoU-arbeid* (HiT skrift (online)). Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Hohr, H. (2013). *Den estetiske erkjennelsen*. (red.). I A-L. Østern., G. Karlsen. Og E. Angelo. *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pedagogic og magt: postmoderne optikker I det billedpædagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, H. (2004). Educations of vision. Relational strategies in visual culture. *Nordic Studies in Education*, 24(04), 250-266.
- Illeris, H. (2004). Introduction to the special issue. *Nordic Studies in Education*, 24(04).
- Illeris, H. (2010). *Kunstpædagogisk teori og praksis i et didaktisk perspektiv*. Nordisk Museologi, nr.1, s. 29-49.
- Jørgensen, S. (2006). *På merkelig vis, på sparket, og smått på trynet* (p. Improvisasjon [Oslo] : Damm, c2006). [Oslo].
- Kirke-, Utdannings-, og Forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet 20.03.2014, fra <http://www.udir.no>
- Kress, G., & Van Leeuwen, Theo. (2006). *Reading images : The grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2002). <http://www.scribd.com/>. Hentet april 13, 2013 fra Scribd: <http://www.scribd.com/doc/89499311/Kress-Van-Leeuwen-Grammar-of-Colour-2002#scribd>
- Kress, G. (2010). *Multimodality : A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Koestler, A. (1964). "The act of creation. 1964." Hutchinson & Co (1964).
- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund*. Denmark, København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, L. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk : I går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M., & Moen, Torill. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : Metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforl.
- Rasmussen, B. (2013). *Fra erfaring til refleksiv kunnskap. Sentrale premisser i drama og i*

- praksisledet forskning.* (red.). I A-L. Østern., G. Karlsen. Og E. Angelo. *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, Bjørn (red.). *Kunsten som metodisk univers i Forestilling, framføring, forskning.* Metodologi i anvendt teaterforskning. Gjerum, Rikke Gurgens. Rasmussen, Bjørn (red.). *Forestilling, framføring, forskning.* Akademika forlag, Trondheim 2012.
- Samuelsen, A. M. (2003). *Formidling av kunst til barn og unge* (2. opplag 2008. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stavik-Karlsen, G. (2013). *Provokasjon for å koble eleven på.* I A-L. Østern., G. Karlsen. Og E. Angelo. *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K., & Sommero, H. (. (2006). *Improvisasjon. Kunsten og sette seg selv på spill.* Narayana Press: N.W. DAMM & SØN AS .
- Stolnitz, J. (1960). *Aesthetics and Philosophy of A Critical Introduction.* USA, New York: Houghton Mifflin.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave 2009. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development.* Fra: *Mind and Society* (s. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press. Hentet fra <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>
- Vygotskiĭ , Lev Semenovich. Cole , Michael. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Copyright by the President and Fellows of Harvard College 1978. http://books.google.no/books?id=RxjjUefze_oC&printsec=frontcover&dq=vygotskij+1978,+zone+of+proximal&source=bl&ots=ogAUX0l3cq&sig=s0pSQuDSAdkhXP-VD9Bgaa7yr2g&hl=no&sa=X&ei=VTGEUPC6Keao4gTkxoGgBQ&ved=0CDgQ6wEwAQ#v=onepage&q=vygotskij%201978%2C%20zone%20of%20proximal&f=false
- Wallas, G. (1945). *The art of thought* (Abridged ed., Thinker's library). London: Watts & Sons.
- Øksnes, Maria. "Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!". *Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer.* PhD-avhandling Trondheim, 2008. Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Pedagogisk Institutt
- Østern, A. (2010). *Kunnskap I Skolen*, Kunnskap i skolen Trondheim : Tapir akademisk, cop. 2010.
- Østern, A. L., Stavik-Karlsen, G., & Angelo, E. (. (2013). *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, A., Stavik-Karlsen, Geir, & Angelo, Elin. (2013). *Vitensformer i estetisk praksis* (p. Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling Oslo : Universitetsforl., cop. 2013). Oslo.
- Østern, A.L. (2013). *Kunstneren som veileder for barns kunstmøte. En studie av prosjektet «En stein er en del av jordkloden».* (red.). I A-L. Østern., G. Karlsen. Og E. Angelo. *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T.P. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory : Exploring Dance Improvisation with Differently Bodied Dancers*, 23.
- Østern, T. P. & Øyen, E. (2014). *Ulikhet som impuls for nye oppdagelser i dans: Å tøye både muskler og meninger gjennom mangfold i Danselaboratoriet.* In *Information : Nordic Journal of Art and Research* , Vol 3, Iss 2 (2014), In *Information : Nordic Journal of Art and Research* , Vol 3, Iss 2 (2014).
- Norge Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Vol. Nr 30(2003 2004), St.meld. ... (trykt utg.)). Oslo: Departementet.
- Birkeland, E., Norge Kulturdepartementet, & Norge Kunnskapsdepartementet. (2014). *Det*

muliges kunst : Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren. Oslo: [Kunnskapsdepartementet]. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd_det_muliges_kunst_f4398b_lenket.pdf?id=2240305

NOU 2003:16 (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

NOU 2014:7 (2014). *Elevens læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

RAPPORT

- **Forside**

Velg et bilde som selger besvarelsen, tenk visuelt. Plasser inn et tittelfelt nederst i høyre hjørne.

Oppgave nummer:		
Tittel:		
Navn:		
Emne:	Uke:	Tidsbruk:

- **Innledning**

Presenter oppgaven. Forklar hvem du arbeidet sammen med. Presenter kompetansemål.

- **Utstyr og teknikk**

Beskriv arbeidsmetode, utstyr og teknikk.

- **Bilder**

Sett inn bilder/utprøvinger som viser prosess, vis hva du har arbeidet med. Merk bilder/utprøvinger med korte kommentarer. Velg bilder som illustrerer hva du har arbeidet med.

- **Framgangsmåte**

Skriv hva som har vært utfordringen underveis, si hvordan du har arbeidet teknisk praktisk og teknisk digitalt. Forklar hvordan prosessen har utviklet seg fra ide til ferdig resultat, det er lurt å ta med hva som har ført til endringer av idé.

- **Resultat**

Skriv om resultatene/produktene. Forklar/drøft måloppnåelsen i det du har gjort (hva om, hvis, hvorfor, når...)
Det er lurt å presentere resultatet ved en analyse av komposisjon.

- **Konklusjon**

I de fleste rapportene er det naturlig å avslutte med ei kort oppsummering av hva du har lært. Dersom noe var mislykket, bør du skrive litt om hva som gikk galt. Hvorfor og hva kunne du kunne gjort bedre. Skriv også om det er noe du er spesielt fornøyd med.

Temaguide

Tema	Svar	Stikkord til spørsmål	Svar	Stikkord til spørsmål	Svar
Kunst og formkultur		Stunt: godt eller dårlig utgangspunkt til oppgave?		Utgangspunkt i kunstperiode: nyttig eller ikke?	
Personlige egenskaper		Ide og utvikling: egen relevans, andres?		Oppgave: ide og oppdrag?	
Gruppas samhandling		Gruppeprosess: Ledere, ulike roller?		Utvikling av ide: dine og andres idéer?	
Interesse og drive		Klassens miljø og klima: ulike styrker, hvem gjorde hva, egen drive?		Organisering, utvikling av oppdrag: din rolle?	
Påvirkningskraft		Læringsprogress: kompetansemål og læringsmål, relevant for videre utdanning?		Læringsmål: din interesse?	
Personlig utvikling		Erfaringsdeling: Tilførte du noe til andre, andre til deg?		Læringsutbytte: lyst til, ønsker?	
Gruppas utvikling		Gjensidig motiverende: har du oppdaget noe kvaliteter ved andre som du ikke har sett tidligere?		Læringsmiljø: blir hørt, blir sett?	
Lærerens påvirkning		Faglig påfyll: idéer, hvilke førte videre?		Krav og struktur: utfordrende, givende, uklart?	
Sekvensers lengde		Utdypning av mål: stor oppgave/vanskelig, gikk tiden fort/sakte?		Rapportmal: et hjelpemiddel?	
Verdsatt av skolemiljø		Respons av hvem: hvem kommenterer, hvilken reaksjon?		Markedsføring og effekt: rykter, respons, virkning?	
Resultat og produkt		Før og nå: forbedret toaletter for målgruppe, mottatt?		Type respons: positiv/negativ, fra hvem?	
Mening i helhet		Reell læring: viktig eller mindre viktig prosess?		Helhetlig vurdering: hva har du lært, hvem har gitt deg inspirasjon, verdi?	
Tanker til oppgaveperioden generelt		Noen innfallsvinkler i oppgaven som fungerte bra, evt. ikke?		Følelser i forkant og etterkant av prosjekt?	

Vedlegg 3

Forespørsel om å delta i et undervisningseksperiment i forbindelse med en masteroppgave

Som masterstudent i estetiske fags-didaktikk ved NTNU i Trondheim holder jeg nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvordan læreplanmål for formgivningsfag vg3 kan brukes kunstpedagogisk, jeg ønsker å se på stundet og studere dramaturgien i et undervisningsforløp i forhold til undervisningsplan, hensikten er å undersøke og finne svar på hvordan improvisasjon kan brukes i undervisning. Jeg ønsker å finne nye strategier til å forbedre undervisningen både for elever og for meg som ansvarlig for prosjektet.

Jeg er interessert i å finne ut om stundet som kunstfaglig tilnærming i undervisningen kan skape nye vendinger som fører til deltagelse og motivasjon for elev og lærer. For å finne ut av dette ønsker jeg å studere et undervisningsforløp, vurdere undervisningsplanens dramaturgi, se etter hvilke sekvenser som er utløsende for deltagelse, samt å vurdere stundet som et dramaturgisk grep i den hensikt å utvikle egen undervisning.

Til dette arbeidet ønsker jeg å se på deres rapportbesvarelser. Spørsmålene jeg søker svar på vil dreie seg om hvordan læreplanmål kan brukes kunstpedagogisk på en meningsfull måte i undervisningsprosjekt. Jeg vil se på om målene for formgivningsfag i visuelle kunstfag 3 kan brukes praktisk i prosjekt.

Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut hvordan læreplanmål kan føre til dekorasjoner på toaletter, og på hvilken måte dette formes og kommer frem, hva som er utløsende for skapelsesprosessen, om det er bestemte deler i undervisningsplanen som knyttes som grunn til hvorfor utviklingen av prosjektet ble slik det ble, og hvilke deler har størst betydning for utfallet. Til dette arbeidet vil jeg bruke egen logg knyttet til utviklingen av prosjektet og deres rapportbesvarelser som sier noe om hvordan prosjektet har utviklet seg fra start til slutt sett fra deres side. Med dette håper jeg å få en bredere innsikt til å forbedre egen undervisning.

Til slutt håper jeg at dere deltar på en gruppeevaluering og et intervju der jeg noterer ned deres positive og negative sider og opplevelser av prosjektet.

Det er frivillig om du vil være med, du kan velge å la være å delta uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert og jeg vil slette din besvarelse med alle tilbakemeldinger fra meg på its learning. Alle andre opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Opplysningene anonymiseres og innsamlet data slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2014. Dersom du har lyst å delta er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 45 20 52 32, eller sende en e-post til ninni_rotmo@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Maria Øksnes mariano@svt.ntnu.no program for lærerutdanningen ved Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet NTNU.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen: Ninni Rotmo Olsen, Bartnesveien 71, 7670 Inderøy.

Du kan levere direkte eller sende denne som vedlegg til min mailadresse: ninni_rotmo@hotmail.com i underskrevet stand innen 29.mai 2012

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er ikke villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer